DIE PÄDAGOGIK UND PHILOSOPHIE SCHLEIERMACHERS IN IHREN BEZIEHUNGEN ZU J. J. ROUSSEAU

Inaugural-Dissertation

Der hohen philosophischen Fakultät (I. Sektion)
der Ludwig-Maximilians-Universität in München
zur Erlangung der Doktorwürde

vorgelegt von

Anton Strobel

Diss. München
1924

DIE PÄDAGOGIK UND PHILOSOPHIE SCHLEIERMACHERS IN IHREN BEZIEHUNGEN ZU J. J. ROUSSEAU

Inaugural-Dissertation

Der hohen philosophischen Fakultät (I. Sektion)
der Ludwig-Maximilians-Universität in München
zur Erlangung der Doktorwürde

vorgelegt von

Anton Strobel

* 15607

Tag der Prüfung: 4. März 1927

Referenten: Herr Professor Dr. Alois Fischer
Herr Geheimrat Dr. Albert Rehm

R. UNIV.
BIBLIOTHEEK
LEIDEN

VORWORT

Dilthey schreibt im Vorworte zu seinem bekannten Werke: „Das Leben Schleiermachers“,[1] daß der Einfluß Rousseaus auf das damalige deutsche Geistesleben ein Vorgang sei, „den im Zusammenhange aufzuklären von der größten Bedeutung wäre“. Einen Teil dieses Diltheyschen Wunsches sucht die vorliegende Arbeit zu erfüllen, insoferne sie sich zur Aufgabe gemacht hat, den Einfluß Rousseaus auf einen der größten Geister der Zeit um 1800, nämlich auf F. D. E. Schleiermacher, nachzuweisen.

Da Rousseau — trotz seiner großen Popularität — nicht so ohne weiteres verstanden werden kann, ergibt sich die Notwendigkeit, zuerst Rousseaus wirkliches System — durch keine Partei- oder ähnliche Tendenzen entstellt oder verfärbt — herauszuarbeiten und erst dann auf dieser sicheren Grundlage das an sich durchsichtigere — wenn auch nicht eindeutige und offen zutage liegende — pädagogische System Schleiermachers mit erstgenanntem auch nach der Seite der philosophischen Fundierung hin zu vergleichen.

[1] Dilthey: „Das Leben Schleiermachers“ Bd. I S. VII.

6. Schleiermachers wissenschaftliche Arbeitsweise 170
7. Warum verschwieg Schleiermacher seine Beeinflussung durch Rousseau 174
8. Pädagogische Äußerungen Schleiermachers in Briefen etc. 177
9. Schleiermachers Psychologie im Allgemeinen 179
10. Schleiermachers Ethik 180
11. Schleiermachers Naturbegriff 188
12. Das Problem des Bösen bei Schleiermacher 191
B. Darstellung der Pädagogik Schleiermachers 196
1. Zur Pädagogik. 1813 196
2. Auszüge aus den Vorlesungen über Pädagogik 1820/21 210
3. Vorlesungen über Pädagogik. 1826 229
4. Erste Periode der Erziehung 258
I. Erster Abschnitt der ersten Periode 260
II. Zweiter Abschnitt der ersten Periode 267
5. Zweite Periode der Erziehung 275
I. Die eigentliche Volksschule 276
II. Die Bürgerschule 287
III. Die wissenschaftliche Bildungsstufe 292
IV. Die Erziehung im engeren Sinne in der zweiten Periode 295
6. Dritte Periode 297

III. Vergleichung der beiderseitigen Erziehungs- und Unterrichtslehren sowie ihrer Grundlagen

1. Naturgemäßheit 301
2. Problem des Bösen 303
3. Ethik 309
4. Bildungsziel 310
5. Selbstzweck der Kindheit 311
6. Individual- oder Sozialcharakter der beiden Systeme 313
7. Gleichheit oder Ungleichheit 314
8. Psychologie 315
9. Methode 316
10. Spontaneität 318
11. Körperliche Erziehung 322
12. Bildung des Willens 323
13. Strafe 327
14. Bildung des Geistes 330
15. Provinzen der Geistesbildung 331
16. Bildung des Gefühls 334
17. Religiöse Bildung 335
18. Weibliche Erziehung 336
19. Einzelne Entlehnungen 336
20. Schlußwort 338

BENÜTZTE LITERATUR

Rousseau

1. J. J. Rousseau: Emil oder über die Erziehung. Übersetzt von E. v. Sallwürk. Langensalza 1907. (zit.: E z. B. E I 27.)
2. J. J. Rousseau: Julie oder die neue Heloïse. Übersetzt von H. Denhardt. Leipzig.
3. J. J. Rousseau: Contrat social. Von dem gesellschaftlichen Vertrag oder Grundsätze des bürgerlichen Rechts. J. J. Rouss. Philos. Werke. III. Band Reval und Leipzig 1782.
4. J. J. Rousseau: Hat die Wiederherstellung der Wissenschaften und Künste zur Veredlung der Sitten beigetragen? Übersetzt von Th. Vogt. Langensalza 1872. (1. Discours.)
5. J. J. Rousseau: Über den Ursprung und die Gründe der Ungleichheit unter den Menschen. Übersetzt von E. Fritsche. Langensalza 1872. (2. Discours.)
6. J. J. Rousseau: Bekenntnisse. Übersetzt 1. Teil von Bruno Wille (Berlin), 2. Teil von Denhardt (Leipzig). (zit.: Conf.)
7. J. J. Rousseaus Kulturideale. von Eduard Spranger. Übersetzt von Hedwig Jahn. Jena 1912.
8. J. J. Rousseaus Briefe. In Auswahl herausgegeben von Friedrich M. Kircheisen. Stuttgart.
9. Das Aktivitätsprinzip in der Pädagogik J. J. Rousseaus von Noïkow. Leipzig 1898. Diss.
10. J. J. Rousseaus ethisches Ideal von I. Benrubi. Langensalza 1905.
11. Natur und Naturgemäßheit bei J. J. Rousseau von Rudolf Alfred Spitzner. Leipzig 1891. Diss.
12. Die philosophischen Grundgedanken der Pädagogik J. J. Rousseaus von Hermann Findeisen. Tübingen 1906. Diss.
13. Natur und Gesellschaftsprinzip in Rousseaus Pädagogik von Friedrich August Hüller. Leipzig 1898. Diss.
14. Rousseau als Klassiker der Sozialpädagogik von Albert Görland. Gotha 1906.
15. Rousseau und seine Philosophie von Harald Höffding. Stuttgart 1897.
16. Rousseaus Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung ihrer Quellen und ihrer Fortentwicklung in der Gegenwart von O. Karstädt. Berlin 1911.
17. J. J. Rousseau von Paul Sakmann. Berlin 1913.
18. Rousseau von Paul Hensel. Leipzig 1902.
19. J. J. Rousseau von Henriette Roland-Holst. München.
20. J. J. Rousseau. Sein Leben und seine Werke von Ludwig Geiger. Leipzig.
21. Rousseaus pädagogische Ansichten im Lichte der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft von Marko Krstitsch. Zürich 1911. Diss.
22. Religion und religiöse Erziehung bei Rousseau von G. Schaumann. Leipzig.
23. Rousseau und der Arbeitsschulgedanke von Peter Themanns. Langensalza.
24. Rousseau und die Erziehungsbestrebungen der Gegenwart von Karl Friel. Langensalza.
25. Über J. J. Rousseaus Jugend von P. J. Moebius. Langensalza.
26. Goethe und Rousseau von El. Caspers. Langensalza.
27. Zum Gedächtnis J. J. Rousseaus von E. v. Sallwürk. Langensalza.
28. Rousseau und Pestalozzi von Karl Schneider. Bromberg 1873.
29. Rousseaus Kenntnis der Kindesnatur von Paul Schneider. Langensalza.
30. Rousseau und unsere zeitgenössische Pädagogik von Jos. Kühnel. Prag.
31. Die Pädagogik des J. J. Rousseau und I. B. Basedow vom Herbart-Zillerschen Standpunkt von A. Walsemann. Hannover 1885.

32. J. J. Rousseaus Sozialphilosophie von Franz Haymann. Leipzig 1898.
33. Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung von Paul Barth. Leipzig 1920.
34. Geschichte der Erziehung von K. A. Schmid. Stuttgart.
35. Roloff: Lexikon der Pädagogik. Art. Rousseau (Bäumker).
36. Rein: Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik Art. Rousseau (v. Sallwürk.)
37. K. A. Schmid: Enzyklopädie der gesamten Erziehungs- und Unterrichtslehre. 7. Band 1. Teil. Leipzig 1886. Art. Rousseau von Hauber.
38. Karl von Raumer: Geschichte der Pädagogik. Art. Rousseau.
39. Michel de Montaigne: Auswahl pädagogischer Stücke aus Montaignes Essays von Ernst Schmid. Langensalza 1894.
40. John Lockes: Gedanken über Erziehung, übersetzt von E. v. Sallwürk. Langensalza 1919.
41. Artikel: Fénélon, Rabelais, Montaigne, Locke etc. in den obengenannten Handbüchern.
42. Pestalozzis sämtliche Werke. Langensalza.
43. Immanuel Kant: Über Pädagogik, herausgegeben von Th. Vogt. Langensalza 1901.
44. Goethes Wilhelm Meister.
45. A. H. Niemeyer: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Reutlingen 1832.
46. Artikel: Pestalozzi, Jean Paul, Fichte, Niemeyer etc. in den genannten Handbüchern.
47. Arthur von Kirchenheim: Schlaraffia politica (Geschichte der Dichtungen vom besten Staate). Leipzig 1892.

Schleiermacher

1. Schleiermachers Pädagogische Schriften, herausgegeben von C. Platz. Langensalza 1902. zit. Platz.
2. Schleiermacher: Entwurf eines Systems der Sittenlehre, herausgegeben von Alex. Schweizer. Berlin 1835. S. W. III. Abt. zur Philosophie Bd. V.
3. Schleiermacher: Grundriß der philosophischen Ethik, herausgegeben von August Twesten. Leipzig 1911 (zur Vergleichung herangezogen).
4. Schleiermacher: Monologen. Leipzig Reclam.
5. Schleiermacher: Über die Religion. Göttingen 1906.
6. Schleiermacher: Vertraute Briefe über die Lucinde. Hamburg 1835.
7. Schleiermacher: S. W. I. Abt. Bd. V zur Theologie (Über das liturgische Recht evangelischer Landesfürsten von Pacificus Sincerus. 1824.)
8. Schleiermacher: Abhandlungen, gelesen in der Akademie der Wissenschaften. S. W. III 2. Berlin 1838.
9. Aus Schleiermachers Leben in Briefen, 4 Bde., herausgegeben von W. Dilthey. Berlin 1861—63.
10. Schleiermacher als Mensch. Sein Werden. Familien- und Freundesbriefe von 1783—1804, herausgegeben von H. Meisner. Gotha 1922.
11. Briefe von und an Friedrich von Gentz, herausgegeben von Friedrich Karl Wittichen. 2. Bd. Briefe an und von Karl Gustav v. Brinckmann. München und Berlin 1910.
12. Aus der Frühzeit der Romantik. (Meisterbriefe), herausgegeben von J. Fränkel. Berlin.
13. Friedrich Schleiermachers Briefwechsel mit J. Chr. Gaß. Berlin 1852.
14. Friedrich Schleiermachers Briefe an Ehrenfried und Henriette von Willich. Berlin 1914 (Mitteilungen aus dem Lt.-Archiv).
15. Briefe A. L. Hülsens, I. B. Vermehrens und Fritz Weicharts an Friedrich Schleiermacher. Berlin 1913 (Mitteilungen aus dem Lt.-Archiv).
16. Briefe von Dorothea Schlegel an Friedrich Schleiermacher. Berlin 1913. (Mitteilungen aus dem Literaturarchiv.)

17. Briefe von Carl Gustav von Brinckmann an Friedrich Schleiermacher. Berlin 1912. (Mitteilungen aus dem Literaturarchiv.)
18. Schleiermachers und Carl Gustav Brinckmanns Gang durch die Brüdergemeinde von E. R. Meyer. Leipzig 1905.
19. Fr. H. Chr. Schwarz: Erziehungslehre in 3 Bänden. 2. Auflage. Leipzig 1829.
20. Schleiermachers Religionsphilosophie nach Chr. A. Thilo. Langensalza.
21. Die Bedeutung Schleiermachers für die Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik von Hermann Rolle. Langensalza 1919.
22. Die Pädagogik Schleiermachers in der Periode seiner Jugendphilosophie von Alfred Hüttner. Langensalza.
23. Schleiermachers Monologen in ihrem Verhältnis zu Kants Ethik von Rob. Werner Schulte. Langensalza 1920.
24. Henriette Herz. Ihr Leben und ihre Erinnerungen. Herausgegeben von I. Fürst. Berlin 1850.
25. Die Idee der Volksschule nach den Schriften Schleiermachers. Dargestellt von Th. Eisenlohr. Stuttgart 1869.
26. Über die Herkunft des Individualitätsgedankens bei Schleiermacher von Samuel Eck. Gießen 1908.
27. Der Begriff der Eigentümlichkeit oder Individualität bei Schleiermacher von A. Frohne. Halle 1884.
28. Das Leben Schleiermachers von Wilhelm Dilthey. 1. Band. Berlin 1870. zit.: Biogr. Anhang zit.: Denkmale.
29. Schleiermacher als Pädagoge von H. Keferstein. Jena 1887.
30. Die Stellung des Bösen in der philosophischen Weltanschauung Schleiermachers von Wolfgang Anger. Weida i. Th. 1909. Diss.
31. Der Entwicklungsgedanke in Schleiermachers Glaubenslehre von Albert Meyer. Erlangen 1910. Diss.
32. Schleiermachers Konfirmandenunterricht von J. Bauer. Langensalza 1909.
33. Aus der Gedankenwelt Schleiermachers von Otto Geyer. Stollberg 1910.
34. Schleiermachers Aesthetik von Emilia Lurie. Bern 1913. Diss.
35. Der verewigte Schleiermacher von Ferdinand Delbrück. Bonn 1837.
36. Der junge Schleiermacher von Alfred Häberle. Straßburg 1916.
37. Das Strafproblem in Schleiermachers Pädagogik von Emeran Leitl. München 1908. Diss.
38. Die Lehre Schleiermachers von der Sünde und vom Übel von Carl Flebbe. Jena 1873. Diss.
39. Die Pädagogik Fichtes in ihrem Verhältnis zu derjenigen Schleiermachers, dargestellt und kritisch gewürdigt von Joh. Vogel. Erlangen 1910. Diss.
40. Schleiermacher und Pestalozzi. Eine psychologisch-pädagogische Studie von Joh. Aug. Herrmann. Berlin 1889.
41. Die Pädagogik Schleiermachers in ihrem Verhältnis zu seiner Ethik von Richard Wickert. Leipzig.
42. Die einschlägigen Artikel in den oben bei Rousseau genannten Handbüchern.
43. Eduard Spranger: Fichte, Schleiermacher, Steffens über das Wesen der Universität. Leipzig 1910. (Enthält: Schl., Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. Berlin 1808.)

Zitiert werden im folgenden die Werke über Schl. und R. der Kürze halber nur mit dem Namen der Verfasser, z. B. Flebbe S. 24. Kommt ein in der vorstehenden Übersicht nicht genanntes Buch oder eine andere Ausgabe als hier angegeben, in Betracht, so wird der ganze Titel in der jeweiligen Fußnote notiert.

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41548312_0074

I

ROUSSEAU

A. ALLGEMEINES

1. Rousseaus Quellen

Wenn wir daran gehen, R.s Quellen zuerst einer näheren Analyse zu unterziehen, so sind wir in der bei Quellenforschungen so seltenen günstigen Lage, daß R. fast durchgehend offen und ehrlich die Männer zitiert, bei denen er — wenn auch nur in einzelnen Fragen — in die Schule ging. So gibt er in einem seiner Jugendwerke, im „Le verger des charmettes" [Oeuvres XXIX S. 183 f.] eine Zusammenstellung all der Wissenschaftler und Dichter, deren Werke er bis zu diesem Zeitpunkte studiert hatte. An erster Stelle in genanntem Gedichte steht Leibniz, dann folgen in buntem Wechsel die Vertreter aller möglichen Wissensgebiete, von denen für uns vor allem wichtig sind: Malebranche, Locke, Descartes, Nieuwentit, Plutarch, Pope und Rollin. Auch die beiden Werke: Télémaque sowie Séthos, deren ersteres Fénélon schrieb, während das zweite Terrason zum Verfasser hat, werden genannt. Voltaire, dem er in dem Gedichte zuruft: „ta lecture à mon coeur restera toujours chère" beschließt den Reigen. Es muß zugegeben werden, daß dieses Gedicht an Beweiskraft lediglich an die Schlußrede eines deutschen Gymnasialabiturienten heranreicht, der versichert, er habe Pindar, Sophokles, Cicero, Tacitus usw. gelesen, während er doch nur einzelne Stücke daraus las, ohne in den Geist der beispielsweise angeführten Schriftsteller eingedrungen zu sein. Doch erlangt das Gedicht für uns insoferne Wichtigkeit, als fast alle hier genannten Männer später in den Werken der Reife wiederholt zitiert werden, so daß also geschlossen werden kann, daß die Bekanntschaft mit ihnen — wenn auch anfänglich nur oberflächlich — sich über viele Jahre von R.s Leben hinzieht.

Zu diesen hier angegebenen Vorgängern kommen noch zahlreiche spätere Quellen, wie Platon, Rabelais, Vauvenargues, Montesquieu, Buffon und viele andere mehr. Wir behandeln im folgenden in aller Kürze diejenigen Vorgänger, deren tiefe und nachhaltige Wirkung auf R.s Werke unverkennbar ist.

R.s größter Lehrmeister neben Leibniz ist Platon gewesen, und zwar sowohl in philosophischer als auch in pädagogischer Hinsicht. In philosophischer ist unverkennbar eine Übereinstimmung beider in Beziehung auf den philosophischen Optimismus und die harmonische

Auffassung des Alls. Es wäre auch möglich, wie Hüller meint,[1] daß R.s teleologische Auffassung der Welt im Gegensatz zu Descartes kausaler Weltauffassung auf Platon zurückgeht. Auch der Zug, der zu den charakteristischsten R.s gehört und von bedeutendstem Einflusse auf seine Pädagogik ist, hat seine Wurzeln in Platon: „die erkenntniskritische Stimmung des intellektuellen und ethischen Apriorismus".[2] Dieser Zug trennt R. am meisten von J. Locke. Daß damit zusammenhängend eine gewisse Übereinstimmung in dem Problem des Bösen und des Übels stattfindet, ist leicht erklärlich. Und so findet Höffding[3] eine große Ähnlichkeit der Auffassung R.s in dieser Frage besonders mit dem platonischen Dialoge Timaios. Barth[4] findet, daß R. ebenso wie Platon Ethikotheologe ist, d. h. daß für beide die Ethik (die Welt der Ideen mit ihrer Zentralsonne, der Idee des Guten) das logisch Frühere ist und daß sie von ihr aus über die Religionen Kritik üben (2. u. 3. Buch des Staates). Zum großen Teile übereinstimmend sind auch die Ansichten der beiden Männer über die Kunst, welche Übereinstimmung darin besteht, daß sie jede verweichlichende Kunst verwerfen und von der Kunst sittliche Besserung des Menschen erwarten,[5] sie also immer nur vom Standpunkte der Ethik aus betrachten. Es würden sich noch mehr Deckungspunkte ergeben, von denen wir nur den einen noch anführen, daß für beide, wie auch für Shaftesbury, Tugend Gesundheit der Seele ist und daß Vernunft und Gefühl übereinstimmen. Hauptsächlich in R.s Schriften: Contrat social, Considérations le gouvernement de Pologne, in dem Enzyklopädieartikel De l'Economie politique, sowie immer wenn er auf den Staat zu sprechen kommt, ist eine sehr große Ähnlichkeit der beiderseitigen Gedanken zu konstatieren. Sobald R. wie auch Platon in seinem „Staat" und in den „Gesetzen" vom Individuum in seiner Beziehung zur Gemeinschaft handeln, dominiert immer das Ganze über den Einzelnen, jeder Sonderwille wird ausgeschlossen, die Tugend wird gefordert im Hinblick auf die Harmonie des Einzelnen mit dem Ganzen u. dgl. m. Dies letztere führt uns hinüber aus dem Gebiet des Philosophischen in das Pädagogische. In sozialer Hinsicht glaubt Görland,[6] daß der Einfluß von Platons „Staat" auf R. nicht hoch genug angeschlagen werden kann und daß R. nach Platon der erste klassische Sozialpädagoge sei. Wir werden weiter unten die Frage, ob R.s Pädagogik Sozial- oder Individualpädagogik sei, zu lösen suchen. Auch R.s vielumstrittene Isolierung des „Emil" hat schon ein Vorbild in Platon, insoferne als dieser seine „Wächter" familienlos erzogen werden ließ.[7] Desgleichen findet sich bei ihm auch schon der Arbeits-

[1] Hüller S. 52. [2] Görland S. 24. [3] Höffding S. 129. [4] Barth: Geschichte der Erz. etc. S. 368. [5] Spranger S. 30, Noïkow S. 109. [6] Görland S. 13.
[7] Hauber in Schmids Enzyklopädie S. 234.

schulgedanke in seinen ersten Ansätzen (leg. S. 819 b—d). Eigenartig ist auch, daß schon Platon den Lernzwang verwarf und forderte, daß man der natürlichen Neigung der Kinder nachgehe, welche Forderung viele Jahrhunderte unbeachtet lag, bis R. sie wieder verkündete. Man vergleiche zu dieser Behauptung die Stelle in Platon. de republica. Lib. VII, 536: *... οὐχ ὡς ἐπάναγκες μαδεῖν τὸ σχῆμα τῆς διδάχῆς — οὐδὲν μήθημα μετὰ δουλείας τὸν ἐλεύθερον χρὴ μανθάνειν — ψυχῇ βίαιον οὐδὲν ἔμμονον μάθημα.*“[8] Um dieser eben geschilderten Abhängigkeit R.s von Platon, die auf den ersten Blick überrascht, den Charakter des Gesuchten und Willkürlichen zu nehmen, hören wir zum Schlusse noch, was R. selbst über Platon, den er öfters zitiert, an den wesentlichsten Stellen schreibt. Am klarsten drückt sein Verhältnis zu Platon die Stelle Emil I 21 aus, wo es heißt: „Um einen Begriff von öffentlicher Erziehung zu erhalten, lies die Republik des Plato. Sie ist kein politisches Buch, wie diejenigen meinen, welche die Bücher nur nach dem Titel beurteilen, sie ist vielmehr die schönste Abhandlung über die Erziehung, die jemals geschrieben worden ist.“ Weiter unten E I 22 schreibt er, daß Platon das Herz der Menschen gereinigt habe. E II 114 heißt es: „Plato in seiner Republik, die man für so strenge hält, zieht die Kinder nur in Festen, Spielen, Gesängen und Belustigungen auf; man möchte sagen, alles sei durch ihn getan worden, als er ihnen lehrte, sich zu freuen.“ Daß die Beeinflussung durch Platon schon früh erfolgt ist, sehen wir daran, daß er ihn schon in den beiden Diskursen zitiert, wobei er ihn im 2. Disc.[9] seinen Vorgänger nennt. In der „Neuen Heloïse“[10] sagt Herr von Wolmar zu St. Preux [= Rousseau]: „Behauptet nicht Ihr Lehrer Plato, daß alles menschliche Wissen, alle Philosophie einer Menschenseele nur das entnehmen könnte, was die Natur in sie hineingelegt hat?“ Doch folgt R. seinem Lehrmeister Platon nicht sklavisch, sondern er übt auch Kritik an ihm, so z. B. in einem Briefe an Frau Francueil vom 20. April 1751.[11] wo er schreibt: „So wollte auch Plato, daß alle Kinder seiner Republik erzogen würden. Jedes solle seinem Vater unbekannt bleiben, alle sollten die Kinder des Staates sein, aber eine solche Erziehung ist gemein, ist niedrig.“

Ebenso hoch wie der Einfluß Platons ist der Leibnizens anzuschlagen. Es ist eigentümlich, daß sich fast nirgends in der R.-Literatur ein Hinweis auf diesen Mann findet, während doch die Beziehungen ganz deutlich, sowohl äußerlich als innerlich, sind. Für seine pädagogischen Gedanken hat R. Leibniz jedenfalls nichts zu danken, höchstens könnte der Grundsatz der Anschauung, die auch schon Leibniz forderte, in Betracht kommen.[12] Aber der philosophische Unterbau der Pädagogik

[8] zit. aus Platz S. 235. [9] 2. Discours S. 57. [10] „Neue Heloïse“ II 253. [11] Kircheisen S. 34—37. [12] Barth: Geschichte der Erz. etc. S. 440.

R.s ruht neben den behandelten Platonischen Prinzipien fast ganz auf Leibnizens gedankenvoller Theodizee. R. kannte Leibniz' Werke seit seinem Aufenthalte bei Madame de Warens [1736], er zitiert ihn in den „Confessions“[13] und setzt sich vor allem in Briefen, besonders in dem berühmten Briefe an Voltaire „Über den Optimismus“ warm für Leibniz ein. Weitere Angaben über das Studium Leibnizens durch R. haben wir nicht. Der hauptsächlichste Interpret der Leibnizschen Ideen war der Engländer Alexander Pope, den R. genau kannte und der auch in dem obigen Gedichte genannt wird. Sein Werk: „Essay on man“ erschien 1733. In Frankreich sorgte der Dichter Charles Claude Genest in seinen „Principes de Philosophie“ [1716] für die Verbreitung der Leibnizschen Ansichten. Popes Kardinalsatz, dem wir uns zuerst zuwenden, ist: „What ever is is right“. [„Alles was ist, ist recht“]. Dabei ist es interessant, daß schon Lessing anläßlich der Preisaufgabe der Berliner Akademie 1753 darauf hinwies, daß es eine falsche Übersetzung sei, zu sagen: „Alles was ist, ist gut.“ In dem vorhin genannten „Essay on man“ heißt es im 1. Briefe II: „Was unrecht scheint, wenn ihr vom Menschen sprecht, bleibt in bezug aufs Ganze dennoch recht“, dann im 1. Briefe X: „Mißlaut ist unverstandne Harmonie, ein Übel für den Teil, fürs Ganze gut.“[14] Um den Nachweis weiter zu erbringen, daß es wirklich der Grundgedanke Leibnizens war, der R.s Optimismus Nahrung bot, sei die Stelle aus dem Briefe „Über den Optimismus“ an Voltaire zitiert,[15] wobei ganz offensichtlich wird, daß R.s pädagogischer Fundamentalsatz: „Tout est bien etc. . . .“ sich völlig mit dem Leibnizens deckt. Es heißt dort: „Um auf das System zurückzukommen, das Sie, mein Herr, angreifen, glaube ich, daß man es nicht angemessen prüfen kann, ohne sorgfältig zu unterscheiden das besondere Übel, dessen Existenz noch kein Philosoph jemals bestritten hat, und das allgemeine Übel, das der Optimismus bestreitet. Es ist nicht die Frage zu wissen, ob jeder von uns leidet oder nicht, sondern ob es gut war, daß das Weltall entstand und ob unsere Übel bei seiner Einrichtung unvermeidlich waren. So würde die Hinzufügung eines Artikels, wie mir scheint, den Satz genauer machen, und statt „Alles ist gut“ würde man besser sagen „Das All ist gut“ oder „Alles ist gut für das All.“[16] Man

[13] „Confessions“ I 286. [14] Barth: Geschichte der Erz. etc. S. 366. [15] Spranger S. 302. [16] Es sei zur Vergleichung Külpes Zusammenfassung von Leibnizens Theodizee [1710] angeführt: „Und so ist denn das Monadenreich mit seiner prästabilierten Harmonie von der größtmöglichen Zweckmäßigkeit beherrscht. In dieser Überzeugung können die Übel, die wir wahrnehmen, nicht irremachen. Denn sie verlieren ihre Bedeutung, sobald man nicht seinen Standpunkt für ihre Beurteilung auf der Erde nimmt, sondern sein Auge in die Sonne stellt. Dann werden die alltäglichen und regelmäßigen Güter, die uns so leicht als selbstverständlich erscheinen, vor den wegen ihrer Seltenheit auffallenden Übeln den ihnen gebührenden Vorrang behaupten.“ (Külpe: Einleitung in die Philosophie S. 232 u. 233.)

vergleiche hiermit noch die andere Stelle in dem erwähnten Briefe R.s, wo es heißt:[17] „Alle meine Beschwerden richten sich also gegen Ihr [Voltaires] Gedicht über das Unglück von Lissabon. . . . Sie werfen Pope und Leibniz vor, daß sie unsere Leiden verhöhnen, indem sie behaupten, daß alles zum Besten diene, und Sie übertreiben die Schilderung unserer Nöte so, daß Sie das Gefühl davon verschärfen; . . . Täuschen Sie sich hierbei nicht, mein Herr! Es geschieht genau das Gegenteil von dem, was Sie sich vorstellen. Dieser Optimismus, den Sie so grausam finden, tröstet mich dennoch in denselben Schmerzen, die Sie mir als unerträglich schildern. Das Gedicht von Pope lindert meine Leiden und führt mich zur Geduld; das Ihrige verschlimmert meine Schmerzen, reizt mich zum Murren, und da es mir außer den erschütterten Hoffnungen alles nimmt, versetzt es mich in Verzweiflung." „Mensch, sei geduldig," sagen mir Pope und Leibniz, „die Leiden sind ein notwendiges Ergebnis der Natur und der Ordnung dieses Weltalls. Das ewige und wohltätige Wesen, das es regiert, hat dich davor behüten wollen; von allen möglichen Anordnungen hat es diejenige gewählt, die das wenigste Schlechte und das meiste Gute vereinigt; oder, um dasselbe noch schonungsloser zu sagen, wenn es nötig ist: die Gottheit hat es nicht besser gemacht, weil sie es nicht besser machen konnte." Aber nicht nur in metaphysischer, sondern auch in erkenntnistheoretischer Hinsicht hat Leibniz Bausteine für R. geliefert, die besonders für R.s intellektuellen Apriorismus wichtig wurden. So schreibt Leibniz (Philos. W. W. Gerhardt-Edit. Bd. VII, 448):[18] „Ich bin für die eingeborenen Lichter gegen Lockes Tabula rasa. Es gibt in unserem Geiste nicht eine bloße (passive) Fähigkeit, sondern auch eine (aktive) Anlage (Disposition) zum Erkennen, woraus die eingeborenen Erkenntnisse gezogen werden können. Denn alle notwendigen Wahrheiten holen ihren Beweis von diesem inneren Lichte und nicht aus der Erfahrung der Sinne, die nur bewirken, daß ein Anlaß (Gelegenheit) zum Denken in diesen notwendigen Wahrheiten gegeben wird." Man stelle daneben R.s Satz: „Indem ich immer meiner Methode folge, entnehme ich diese Regeln nicht den Prinzipien einer — hohen — Philosophie, sondern ich finde sie im Fond meiner Seele."[19] Auch den von Leibniz übernommenen alten scholastisch-aristotelischen Satz: „Nihil est in intellectu, quod non antea fuerit in sensu — nisi intellectus ipse" macht sich R. zu eigen bei seiner Feststellung, daß die ersten eindringenden Eindrücke eine sinnliche — Vernunft sind.

Der nächste Philosoph, den R. eifrig studierte, war Descartes. Er hat ebenfalls R., der ihn im 1. Discours einen „Lehrer des Menschen-

[17] Spranger S. 293, aus Correspondance. Oeuvr. compl. XXXV 33. [18] zit. aus Görland S. 19. [19] zit. aus Görland S. 19. R. 339, 14.

geschlechts" nannte, nicht pädagogisch, sondern lediglich philosophisch beeinflußt. Descartes' Methode der gänzlichen Voraussetzungslosigkeit, die Entdeckung des Selbstbewußtseins, das eigene Zweifeln hat sich R. angeeignet.[20] Weiterhin sind die dualistische Auffassung des Substanzbegriffes, der Gang der religionsphilosophischen Untersuchungen,[21] das innere Licht [das auch Leibniz hat], die Ableitung Gottes bei R. kartesianisch. Doch Descartes kausaler Weltauffassung gegenüber wahrt er seine teleologische [Platon und Aristoteles]. Eingeführt wurde R. in das Studium des Cartesius hauptsächlich durch seinen Arzt Salomon, der ein eifriger Cartesianer war, sowie durch die Lektüre der „Lettres sur les Anglais de Voltaire" [1732 u. 1734 erschienen].[22]

Spinoza, den R. schon früher kennen gelernt haben muß, denn er schreibt schon im 1. Discours von den „gefährlichen Träumereien von Hobbes und Spinoza",[23] stimmt mit ihm überein in der Auffassung des Gefühls als einer selbständigen und eigentümlichen Seite des geistigen Lebens.[24] Sodann ist nicht von der Hand zu weisen eine sehr starke religionsphilosophische Beeinflussung.[25] Auch in ethischer Hinsicht hat R. von ihm, dem „folgerichtigsten Vertreter der naturgemäßen Ethik",[26] gelernt, hauptsächlich insoferne als bei beiden die Selbstliebe (bei R. „amour de soi") die Wurzel des sittlichen Handelns ist. Sie ist nach Spinoza die „ursprünglich angeborene Leidenschaft".[27] Die Tugend, die fortitudo, entspringt für beide aus dem starken Willen, den Spinoza die „animositas" nennt, wobei aber für ihn noch eine zweite Wurzel hinzukommt, der soziale Wille, die „generositas".[28]

Condillac, von dessen Freundschaft mit ihm R. in den Conf. II 94 erzählt, beeinflußte ihn hauptsächlich in psychologischer Hinsicht. In der Tat ist der Sensualismus der beiden sich sehr ähnlich. Das Werk, in dem Condillac seine Ansichten niederlegte, ist: „Traité des sensations" [1754]. Den Empirismus Lockes steigerte Condillac zum Sensualismus. Er lehrte auch R. die Unterrichtsmethode des „Emil", daß alle komplizierten seelischen Vorgänge nur modifizierte oder assoziierte Empfindungen seien. Daher sind nicht die Ideen und Urteile zu lehren, sondern die Sinne sind zu üben und es ist vom Konkreten zum Abstrakten fortzuschreiten. Condillac hatte auch eine Entwicklung der Künste und Wissenschaften ausgearbeitet und dabei den Parallelismus der geistigen Phylogenese und Ontogenese dargetan, wie es auch R.s Ansicht war. Teilweise hat er sogar eben mit dieser Entdeckung die Herbart-Zillersche Kulturstufentheorie vorweggenommen; so schreibt er: „Meine Methode gleicht nicht der landläufigen Lehrmethode; aber sie ist dieselbe,

[20] Karstädt S. 11. [21] Hüller S. 52. [22] Höffding S. 40. [23] 1. Disc. S. 27. [24] Höffding S. 114. [25] ibid. S. 124. [26] Barth: Geschichte der Erz. etc. S. 405. [27] ibid. [28] ibid. S. 645.

deren sich die Menschheit bedient hat, um die Wissenschaften und Künste zu schaffen" und er behauptet weiter, niemand könne sich die Erkenntnisse wirklich aneignen, ohne dieses Nacherfinden aller Entdeckungen auf dem Wege, den die Gattung gehen mußte. Hier sieht man ganz deutlich die Spuren im „Emil" weiterwirken.[29]

Mit Shaftesbury, „dessen Natursinn und ethische Schwärmerei unendlich tief auf R. gewirkt haben müssen",[30] hat R. gemein den ethischen Apriorismus, die hohe Bewertung der Leidenschaften[31] und die Betonung des Gefühls als einer selbständigen Seite des Geisteslebens. Weiterhin weisen R.s Gefühlsmoral und Gefühlsreligion sowie der ästhetische Zug seiner Ethik und das Basieren dieser auf dem Mitleide auf Shaftesbury hin.

Auf Baco von Verulam kommt, wie Karstädt[32] mit Recht behauptet, jeder Pädagoge zurück, bewußt oder unbewußt, der seine Pädagogik auf Psychologie und Kindesnatur baut. Die Grundsätze Bacons, die in Frankreich meist in der kartesianischen Form bekannt waren, stellt Karstädt[33] folgendermaßen zusammen: Verderblichkeit der Autorität philosophischer Meinungen, Zurückführen der Erkenntnis auf Beobachtung, Versuche und Erfahrung, die Methode der Induktion, die er als einer der ersten empfahl. R. mußte Baco gekannt haben, denn er reiht ihn im 1. Disc. S. 28 neben Newton und Descartes unter die „Lehrer des Menschengeschlechts" ein.

Montesquieu hat mit seinen beiden Schriften: „L'Esprit des lois" und „Lettres Persanes" hauptsächlich — trotz grundlegender Verschiedenheiten zwischen beiden — in politischer Hinsicht auf R. gewirkt. Auch R.s volonté général scheint von Montesquieu zu stammen.

Bevor wir zu den eigentlichen pädagogischen Vorgängern übergehen, seien noch der Vollständigkeit halber in Kürze diejenigen Männer angeführt, denen er auch einiges zu verdanken hat. Hier kommen in Betracht: Newton, Tacitus, der sicher angesichts der verwandten und ähnlichen Kulturzustände stark auf ihn wirkte, Burlamaqui, der Genfer Vertreter der naturgesetzlichen Freiheit und Gleichheit, dann die Stoa, die ebenfalls starke Anklänge an das Naturgemäßheitsprinzip hatte, Herbert von Cherbury, der Hauptvertreter der natürlichen Religion, der auch auf Locke stark einwirkte, sodann Vauvenargues, dem R. den Unterschied zwischen amour de soi und amour propre verdankt, den Vauvenargues in seinem Werke: „Introduction à la Connaissance de l'esprit humaine" (1746. Livre I, Chap. 26) aufstellte.[34] Dazu kommen noch Richardson (Einwirkung der „Clarissa" auf die „Neue Heloïse"), La Rochefoucauld, Puffendorf, Spectator, St. Evremont, La Bryère,

[29] Karstädt S. 12 u. 13. [30] Spranger S. 30. [31] Hüller S. 52 u. 53. [32] Karstädt S. 10. [33] ibid. [34] Höffding S. 111.

Aristoteles, dessen Einfluß sonderbarerweise bei R. fast nicht hervortritt, Machiavelli (hauptsächlich in politischer Hinsicht), Malebranche, die Logik von Port Roal, in der sich auch schon Ansätze zu einer Naturgemäßheit finden, ebenso wie bei Rollin und bei Nieuventit in seinem Werke: „L'existence de Dieu, démontrée par les Merveilles de la nature." Amsterdam 1727. Doch geht Nieuventit schon über die Natur hinaus zu den gesellschaftlichen Erscheinungen.[35] Nicole und Bossuet beeinflussen R. in moraltheologischer Hinsicht, Hobbes und Bayle wirken auf ihn durch ihren besonders beim letzteren bis auf die Spitze getriebenen Skeptizismus. Zum Schlusse sind noch zu erwähnen Crousaz, Mandeville und Grotius.

Wenn wir nun dazu übergehen, die eigentlich pädagogischen Vorgänger R.s zu betrachten, so müssen wir als den Mann, der R. die meisten Anregungen in rein pädagogischen Fragen gab, Rabelais bezeichnen. Es ist dies um so eigenartiger als er Rabelais nur einmal in seinem Contrat social S. 14 zitiert, während er im „Emil" und den anderen Schriften nicht genannt wird. Rabelais legte seine Ansichten nieder in dem Buche „Gargantua und Pentagruel".[36] Schon rein äußerlich angesehen haben „Emil" und „Gargantua" große Ähnlichkeiten, die extremen Forderungen R.s im „Emil" finden wir schon bei Rabelais, dessen ganzes Leben ein beständiger Kampf gegen die Unnatur in der Kultur und in der Erziehung war. Es sei zuerst eine kurze Übersicht[37] über den Gargantua gegeben, dann lassen wir noch einige Stellen aus diesem Werke Rabelais' selbst folgen. Schon in der Einkleidung seines Werkes ist er ein Vorgänger R.s; er erfindet zwei Schüler, Eudémon (nach der neuen Methode erzogen) und Gargantua (20 Jahre nach scholastischer Methode erzogen). Als nun der letztere einmal mit Eudémon zusammentrifft, weiß er diesem klugen, gewandten Menschen keine Antwort zu geben. Nun kommt Gargantua zu einem neuen Erzieher Ponocrates, der die Fehler der alten Erziehung konstatiert und durch eine neue vernünftige Erziehung Gargantua zu einem ebensolchen Menschen macht wie der Eudémon ist. Rabelais als Mediziner betonte als einer der ersten die Notwendigkeit der körperlichen Erziehung, kämpft gegen das ewige Sitzen und fordert Märsche, Spiel, Sport, auch Turnen, Rudern, Reiten, körperliche Arbeit, Handarbeit im Freien. Sodann erkämpft er den Naturwissenschaften ihren Platz in der Erziehung. Später fordert Gargantua von seinem Sohne Pentagruel, daß er kennen solle: Meere, Flüsse, Quellen, Fische, alle Vögel, sämtliche Bäume, Kräuter, Mineralien und vor allem auch den Menschen. Hier meint man schon R. zu

[35] Barth: Geschichte der Erz. etc. S. 363. [36] Rabelais: „Gargantua und Pentagruel". Gedanken über Erziehung und Unterricht. Herausgegeben von Arnstädt, zit. aus Kühnel. [37] Nach Karstädt S. 6, 7 u. 8.

hören. Dabei bekämpft Rabelais die Erziehung durch Worte und fordert eine solche durch die Dinge selbst. Erst nach der Kenntnis der Dinge vergleiche der Zögling, ob die Bücher richtig darüber berichten. Er gehe in die Läden der Goldschmiede, in Gießereien, zu den Chemikern, und erlerne ein Handwerk oder wenigstens eine Handfertigkeit. Sodann wird auch bei Rabelais alles ohne Zwang gelernt. Sogar das Erziehungsziel deckt sich bei beiden: „Der Mensch soll im Kinde entwickelt werden." Er verlangt Achtung vor dem Natürlichen, denn dies ist gut. Selbst in religiösen Dingen lehnt er schon einen Zwang ab. Einige der Rabelaisschen Gedanken kehren bei Montaigne abgeschwächt wieder. Zur Erhärtung des vorhin Gesagten seien noch einige wörtliche Stellen aus Rabelais' Werk zitiert,[38] wobei sich die Deckung mit R. noch deutlicher zeigen wird. Gargantua „rang, lief, sprang.... Er schwamm in vollem Strome, auf dem Bauche, auf dem Rücken, auf der Seite . . ."[39] Nach dem Essen „machten sie [Gargantua und Ponocrates] tausend kleine, zierliche geometrische Instrumente".[40] Zuweilen gingen sie auch aus und sahen, wie man die Metalle schmolz und schied, oder Geschütze goß oder sie besuchten die Goldschmiede, die Juweliere, Steinschneider, Alchimisten und Münzer, desgleichen die Weber, Sammet- und Tapetenwirker etc."[41] Trotz diesen überraschenden Übereinstimmungen in den besprochenen Punkten fehlt doch bei Rabelais das, was R. in seiner Erziehungslehre am meisten betont, die Berücksichtigung der Spontaneität; es sind die Mittel, wodurch Rabelais seinen Zögling zum tätigen, aktiven Leben erziehen will, noch genau die gleichen wie in der scholastischen Pädagogik.[42]

Gleich hoch, bloß teilweise in anderer Richtung liegend, ist der Einfluß John Lockes auf R. anzuschlagen. Es ist schwer in Kürze dieses Verhältnis zu würdigen und die meisten R.- und Lockeforscher machen den Fehler, daß sie die anderen Quellen R.s, die wir im vorhergehenden klargelegt haben, übersehen und R. einfach zum Lockeschüler stempeln. Ein solches Urteil ist zu weitgehend. R. zitiert Locke besonders in seinem „Emil" sehr oft — sonderbarerweise meist dann, wenn er nicht mit ihm übereinstimmt — und nennt ihn schon im 2. Discours den „gelehrten Locke". Die größte Übereinstimmung zwischen beiden herrscht auf dem Gebiete der Politik, insoferne beide Vertreter des Naturrechtes sind und auch Locke den Gedanken des Gesellschaftsvertrages entwickelt hat. Aber auch hier folgt R. nicht sklavisch, so ist z. B. die Unterscheidung von Einzelwille und Gesamtwille ihm eigentümlich.[43] Psychologisch und erkenntnistheoretisch lieferte Locke R. das meiste Rüstzeug,[44] doch muß festgehalten werden, daß er nicht nur

[38] zit. aus Kühnel. [39] Gargantua S. 63. [40] ibid. S. 62. [41] ibid. S. 684.
[42] Noïkow S. 138 u. 139. [43] Sallwürk E I, XC. [44] cf. Corwin: „Entwicklung

von Locke in dieser Hinsicht beeinflußt wurde, Die Assoziationspsychologie Lockes sowie seine Erkenntnistheorie hat R. im Prinzip übernommen, doch sind es oftmals feinste Differenzen, durch die sich beide doch wieder unterscheiden, denn im Prinzip ist R. nicht bloßer empiristischer Sensualist, sondern seine Grundanschauung ist eine aprioristische. Das schwierige Problem einer Verbindung von empiristischem Sensualismus und formalistischem Apriorismus, das Kant aufgriff, ist auch in der Erkenntnistheorie von R. schon erkennbar. Aber trotzdem ist die Sinnesentwicklung des „Emil" im engsten Anschluß an Locke dargelegt. Doch unterscheidet er sich, abgesehen von den anderen genannten Abweichungen, auch hier wieder dadurch wesentlich von ihm, daß er entgegen Lockes Ansicht, dem Gefühl eine selbständige Stellung neben dem Verstand und dem Willen anweist.[45] Pädagogisch liegen die Dinge klarer. Schon im Großen angesehen, haben beide Erziehungslehren eine ziemliche Ähnlichkeit. Wenn Locke z. B. schreibt:[46] „Der, welcher ein Mittel gefunden hat, wie der Geist des Kindes munter, tätig und frei zu erhalten und zu gleicher Zeit abzulenken ist von mancherlei Dingen, zu denen er Neigung fühlt, und wiederum hinzuführen auf andere, die ihm nicht zusagen, wer, sage ich, diese scheinbaren Widersprüche zu vereinigen weiß, der hat meiner Meinung nach das wahre Geheimnis der Erziehung erschlossen", so könnte diesen Satz auch R. geschrieben haben. Sodann ist beiden gemeinsam ein freiheitlicher Zug der Pädagogik. Man muß nach Locke, solange es nicht gefährlich wird, dem Kinde die Freiheit lassen, seine Kräfte zu entfalten und seiner Lust zu folgen; auch religiöse Autorität und Dogmatismus bekämpft er. Bezüglich der freiheitlichen Auffassung besehe man den Satz:[47] „Wir lieben naturgemäß, wie bereits gesagt, schon von der Wiege an die Freiheit und haben daher gegen viele Dinge eine Abneigung aus keinem anderen Grunde, als weil sie uns anbefohlen werden." Daraus folgert er die Forderung, dem Kinde nicht zu befehlen, „aufzugeben", wenn man haben will, daß es etwas gerne tut. Auch das Naturgemäßheitsprinzip klingt schon, wenn auch weniger enthusiastisch, aber immerhin bedeutungsvoll bei Locke mit.[48] Deshalb überläßt er auch beispielsweise die reinen Kinderfehler sich selbst und verlangt, daß man den Charakter durch unwillkürliche Übungen bilde.[49] In der negativen Erziehung ist Locke „nur der bedeutungsvolle Vorgänger"[50] R.s. In bezug auf die physische Erziehung ergeben sich sehr viele Vergleichspunkte, bloß ist Locke als Mediziner vernünftiger und nicht so extrem wie R. In Hinsicht auf die

und Vergleichung der Erziehungslehre von Locke und Rousseau". Diss. Heidelberg 1894. [45] Schneider Paul S. 40. [46] J. Locke: „Einige Gedanken über Erziehung". Päd. Bibl. von Richter S. 40. [47] J. Locke. Sallwürksche Übersetzung. § 148. [48] Hüller S. 21. [49] Höffding S. 146. [50] ibid. S. 147.

Betonung der Spontaneität sowohl im Ziele als auch in den Mitteln gehört er jedenfalls unter R.s Vorgänger, doch muß betont werden, daß er „sich nur nebenbei des Aktivitätsprinzips bedient".[51] Die Forderung nach Anschauung geht bei beiden zurück auf psychologische Gründe: „Diese [die Vorstellungen] werden nicht erreicht durch Klänge, sondern durch die Dinge selbst oder ihre Abbilder", schreibt J. Locke.[52] Man hat auch geglaubt, eine Übereinstimmung beider Pädagogen in den Erziehungszielen zu konstruieren,[53] doch ist dies nicht richtig. Bei J. Locke ist das Erziehungsziel noch national-englisch beschränkt, während es bei R. zum Allgemeinmenschlichen erweitert ist, Locke sah in der Erziehung noch nicht das, was R. sah: die Menschheit. Neben diesen eben geschilderten Übereinstimmungen[54] gibt es zahlreiche Abweichungen. In Kürze seien nur zwei ganz deutliche Abweichungen skizziert. Zunächst lehnt R. vollständig für das Kindesalter das Räsonieren ab, denn man kann nicht die Vernunft durch Vernunft erziehen, während es bei Locke Anwendung findet. Sodann lehnen beide die körperliche Strafe ab, doch sind ihre Ersatzmittel völlig verschieden. Locke fordert die Belohnungen als naturgemäßeren Reiz, während R. auch diese ablehnt und nur die natürliche Rückwirkung gelten läßt, Ganz sonderbar ist, daß gerade das, was bei R. am meisten auf Lockes Erkenntnispsychologie deutet, die Sinnengymnastik, in Lockes Erziehungslehre fehlt.[55] Angesichts der oben dargelegten zahlreichen Übereinstimmungen schreibt Sallwürk:[56] „R.s Emil nun ist ohne Locke kaum zu denken. An jeder Stelle des wunderbaren Gewebes von Laune und Scharfsinn, von wollüstiger Poesie und bitterster Prosa entdeckt man den Faden vom Webstuhle des englischen Philosophen und Pädagogen." Dieses Urteil ist zu extrem und mir scheint V. Saftus zusammenfassendes Urteil über das Verhältnis beider den Dingen gerechter zu werden, wenn er schreibt, daß R. ein Schüler Lockes sei, aber ein selbständiger, hochbegabter.[57] Denn, wie Sakmann[58] meint, ist vieles, was an Locke erinnert bei R. „teils anders gewendet, teils anders unterbaut" und Karstädt sagt,[59] daß R. zwar sehr viele einzelne Gedanken von Locke entlehnte und verständig verwendete, daß aber „das eigentliche System des Emil keineswegs schon im Locke enthalten sei". Gerade dieser letzte Einwand scheint der schwerwiegendste zu sein, denn R.s Entlehnungen von Locke sind wirklich nur „Bausteine", während der Bau doch sein Werk ist. Nicht zu

[51] Noïkow S. 145. [52] J. Locke, zit. aus Barth: Geschichte der Erz. etc. S. 442. [53] Corwin a. a. O. z. B. findet eine Übereinstimmung der Erz.-Ziele [S. 75]. [54] Weitere Berührungspunkte wären noch: Verdammen des Memorierens, Schätzung der Handarbeit, Erlernen auf angenehme Weise etc. [55] Sakmann S. 168. [56] Sallwürk: J. Locke (Langensalza) Vorrede S. 97. [57] V. Saftu: „Ein Vergleich der physischen Erziehung bei Locke u. Rousseau". Diss. Leipzig 1889. S. 74. [58] Sakmann S. 168. [59] Karstädt S. 11.

vergessen ist der graduelle Unterschied zwischen beiden. „Was Locke hier als etwas hervorhebt, worauf auch Rücksicht genommen werden müsse, das legt R. von Anfang an zugrunde; und was nach Locke oft gilt, ist bei R. das Einzige, was man vernünftigerweise erzielen kann."[60] Sodann wird R. von Locke grundsätzlich getrennt durch seine aprioristische Auffassung, die wir weiter unten dartun werden.

Der Dritte, der R. entscheidende pädagogische Anregungen gab, war Montaigne mit seinen „Essays", die R. schon früh kennen gelernt haben mußte, da er sie schon im ersten Discourse zitiert. Für die Beurteilung des Verhältnisses der beiden Männer ist festzuhalten, daß der Essayist Montaigne in seinem skeptischen Epikureismus seine Gedanken leicht und unterhaltend gibt und daß sie nicht systematisch dargelegt werden, sondern zwischen das andere hinein als geistreiche Blitze gestreut sind. Doch ist zuzugeben, daß sie durch ihre Satire und ihre extreme und oftmals paradoxe Färbung trotzdem nachhaltig auf den Leser wirken. Man will auch hier den Grundgedanken R.s, „die Antithesis seiner Naturverherrlichung und Kulturverdammung aus einem Aperçu Montaignes entdeckt haben; dessen leicht und heiter hingeworfenen Gedanken vom Vorzug des Primitiven vor dem Kulturmenschen habe R. zum ernsten und schweren Prinzip eines Systems aufgebauscht",[61] und Sakmann frägt mit vollem Rechte weiter, warum man denn nicht weiter zurückgehe bis auf die Bibel, auch hier finde man schon diese Antithese in der Parabel von den Lilien auf dem Felde, die schöner seien als Salomons Pracht. Um gleich von Anfang an das Verhältnis zu fixieren, müssen wir sagen, daß R. von Montaigne vieles Einzelne entlehnte und daß sich in seinen Schriften viele Reminiszenzen an Montaigne finden — wie wir im folgenden nachweisen werden —, daß aber der große Zug der R.schen Gedanken, das Naturevangelium, nicht allein auf Montaigne zurückdeutet, denn dazu lag in R. Explosivstoff selbst genug. Am meisten ist R. Montaigne gegenüber dadurch verpflichtet, daß dieser ihm hauptsächlich die antike Gelehrsamkeit und zahlreiche Klassikerzitate geliefert hat. Auch in den Preisreden sind viele Anregungen, hauptsächlich die Schilderung der Zustände nordamerikanischer Völker, von Montaigne, die R. zu seinen Schlüssen benützte. In der Frage der Naturgemäßheit und der Kulturverdammnis kommen sich beide sehr nahe. Montaigne ist sehr stark beeinflußt von Plutarch und am meisten von Seneka. Diesem entnahm er auch das Schlagwort der Naturgemäßheit und stellte es der Tradition und der Gewohnheit entgegen.[62] „Wir müssen den schönen und breiten Weg gehen, den die Natur zeigt. . . . Die einzige Vorschrift (souverain précepte) ist, sich ihr zu fügen. . . . Überall, wo die Natur in ihrer Rein-

[60] Höffding S. 147. [61] Sakmann S. 168. [62] Barth: Geschichte der Erz. etc. S. 402.

heit erstrahlt, bereitet sie unseren eitlen und frivolen Maßregeln eine „wunderbare Schande“ (une merveilleuse honte)“, sagt Montaigne.[63] Daß er sich deshalb gegen Luxus und Reichtum, gegen reines Wortwissen und eine Vernachlässigung der Sachkenntnisse, gegen Verweichlichung, gegen reines Annehmen aus Autorität, gegen Zwang und geistiges Gängeln wendet und sich für Selbsttätigkeit und Selbständigkeit, für freie Beobachtung des Kindes und für die Beobachtung der Natur des Zöglings, für Reisen, für die Lektüre Plutarchs, für die Welt als Anschauungsbuch des Kindes etc. einsetzt, ist seiner ganzen Einstellung gemäß von vornherein zu erwarten. Vergleicht man Montaigne mit R., so findet man, daß ersterer in seinem Epikureismus in allen diesen Dingen nie über die Grenze der persönlichen Behaglichkeit hinausgeht.[64] Es sei aber nochmals bemerkt, daß diese Gedanken sich nur gelegentlich in den „Essays“ finden. Um das Verhältnis beider hier gleich zu fixieren, können wir sagen: R. ist von Montaigne sicher stark beeinflußt und hat zahlreiche Deckungspunkte mit ihm — wie eben gezeigt —, aber das eigentliche System R.s ist in Montaigne nicht nachzuweisen und kann u. A. n. nicht auf einige gelegentliche Sätze Montaignes zurückgeführt werden. Es ist noch darauf hinzuweisen, daß auch R.s größter Fehler, daß die Kenntnisse dem Zögling erst geboten werden sollen, wenn seine Vernunft sich schon entwickelt hat, sich auch bei Montaigne findet.[65] Zum Schlusse dieses Abschnittes noch einige Zitate aus Montaigne, die R. ebensogut geschrieben haben könnte: „Wahrlich, wir machen den Zögling knechtisch und schüchtern, wenn wir ihm nicht die Freiheit lassen, selbständig etwas zu tun.“[66] „Wenn unser Zögling nur einen guten Vorrat von Sachkenntnissen hat, die Worte werden von selbst kommen.“[67] „Man predigt beim Unterricht dem Schüler nur unaufhörlich in die Ohren, gerade als ob man es ihm durch einen Trichter einfüllte, und demselben bleibt nichts zu tun, als zu wiederholen, was ihm vorgesagt worden ist. Ich wünschte, daß der Hofmeister diesen Fehler vermeide, daß er vielmehr vom Anfang an den Zögling, den er zu bilden hat, seine Kräfte nach seiner Befähigung selbst erproben lasse. Er wirke zu diesem Zwecke darauf hin, daß derselbe selbst Geschmack an den Dingen finde, sie selbst wähle und vernünftig unterscheide; bald zeige er ihm den Weg, bald lasse er ihn denselben selbst suchen.“[68] „Es ist nicht genug den Zögling geistig anzustrengen, auch die Muskeln müssen gekräftigt werden.“[69] „Die Bienen plündern hier und da die Blumen, aber aus ihrer Beute machen sie Honig, der ganz ihr eigenes Werk ist; es ist nicht mehr Thymian und Majoran. So wird der Schüler

[63] zit. aus Karstädt S. 8. [64] ibid. [65] ibid. [66] zit. aus Kühnel S. 38. [67] ibid. S. 52. [68] ibid. S. 37. [69] ibid. S. 58.

die von anderen entlehnten Gedanken umbilden und miteinander verbinden, um ein eigenes Werk, sein eigenes Urteil zu schaffen; seine Erziehung, seine Arbeit, sein Studium haben nur den Zweck, sein selbständiges Urteil zu bilden."[70]

Von dem nun zu behandelnden Fénélon ist R., der ihn in seinen „Confessions" eine „edle Seele" nennt,[71] hauptsächlich abhängig in Beziehung auf die äußere Einkleidung seines „Emil", denn „Emil" und sein Erzieher stehen in direkter Parallelität mit Telemaque und seinem Mentor. Es dürfte auch nicht zweifelhaft sein, daß Sophie ein Abbild der Antiope ist (cf. „Emil" V 167). Sodann ist eine gewisse Übereinstimmung in der Mädchenpsychologie zu konstatieren. Auch religionsphilosophisch hat R. Fénélon manches zu verdanken und die einfachen Beispiele der Katechisation, die Fénélon gibt, erinnern trotz der abweichenden religiösen Einstellung an R. Aber auch spezifisch pädagogisch sind sie sich in einigen Punkten verwandt. Wie R. hält Fénélon die menschliche Natur für gut, aber auch [dies ist eine Einschränkung R.s] für schwach. Darum sagt er: „Man muß sich damit begnügen, der Natur zu folgen und ihr zu helfen."[72] Im Kampfe gegen den Zwang in der Erziehung, in der Forderung der Mädchenbildung, in der Erziehung durch die Dinge, in der Benützung der natürlichen Triebe für pädagogische Zwecke, in der Ablehnung des Wortebrauchens beim Kinde, in der Forderung nach Einfachheit und Anspruchslosigkeit, in der Notwendigkeit der Körperpflege und in dem Abwarten (Hinausschieben) mit pädagogischem Eingreifen gehen beide miteinander einig.

Der letzte erwähnenswerte Vorgänger R.s in pädagogischer Hinsicht ist Plutarch, dessen Schrift *„περὶ παίδων ἀγωγῆς"* die pädagogische Materie behandelt. Zwei Bedenken sind es, die hier auftauchen. Fürs erste ist die Frage, ob diese Schrift Plutarch angehört, trotz der Arbeit von Louise Müller[73] immer noch offen; lediglich darin stimmen die Philologen überein, daß sie sicherlich im ersten Jahrhundert entstanden ist.[74] Zum zweiten ist bei R. immer nur die Rede von den Lebensbeschreibungen, die er in der Amyotschen Ausgabe las. Aber nachdem Plutarch sein Lieblingsschriftsteller war, ist es leicht möglich — ja sogar sehr wahrscheinlich —, daß er auch die obengenannte Schrift gelesen hat. In seinem „Reveries d'un promeneur solitaire" (IV) schreibt R. nämlich: Er „war die erste Lektüre meiner Kindheit [der Vater las ihn schon immer] und wird die letzte meines Alters sein". Zahlreiche Anekdoten im „Emil" und an-

[70] zit. aus Arthur Berg S. 14. [71] Conf. II 443. [72] Fénélon: De l'éducation des filles. 3. Buch 3. Kap. § 15 der Sallwürkschen Ausgabe. [73] Louise Müller: „Die Pädagogik Plutarchs und ihre Quellen nach den echten Moralia". Diss. München 1925. [74] Barth: Geschichte der Erziehung etc. S. 147.

derwärts sind dem Plutarch entnommen [E I 16 u. 17; I 65; etc.]. Pädagogisch hat er mit Plutarch hauptsächlich drei Punkte gemeinsam: zunächst hat Plutarch schon in dieser genannten Schrift die Verfolgung eines individuellen Lebens von der Geburt an bis zur Selbständigkeit beschrieben, zweitens findet sich die dreifache Erziehung, wie Petitain bemerkt, durch Menschen, durch die Dinge und durch die Natur schon bei Plutarch (Kap. 4), sodann mißbilligt dieser ebenfalls alle Schläge gegen die Kinder (Kap. 12).

Beim Studium R.s drängt sich einem oft der Gedanke auf, daß vieles von R.s Ansichten schon vorher oftmals in klarerer, wenn auch gemäßigterer Form ausgesprochen wurde von den beiden Pädagogen Ratichius und Comenius, und man ist sehr überrascht in der ganzen R.-Literatur und auch in keinem von R.s Werken auf diese beiden bedeutungsvollen Vorgänger zu stoßen. Bevor wir zu einer näheren Bestimmung des Verhältnisses zwischen Ratichius-Comenius und R. übergehen, sei gestattet, auf einige vollständige Übereinstimmungen hinzuweisen. Ratke ist einer der ersten zielbewußten Vertreter der naturgemäßen Pädagogik, denn sein Kardinalsatz ist: „Omnia juxta methodum naturae." Weiterhin: Alles geschehe ohne Zwang! Nie prügle man die Jugend zum Lernen! Aus der Naturgemäßheit folgert er auch die Notwendigkeit der Anschauung: „Erst ein Ding an ihm selbst, hernach die Weise von dem Dinge!" „Dieser Ordnung folgt die Natur, um die Gestalten der Dinge der Seele einzuprägen. Zuerst wird gegeben ein wirkliches Wesen, das außerhalb des Geistes wirklich existiert."[75] Doch dehnt Ratke seine Anschauung nur auf den Sprachunterricht aus, während die realen Fächer ihm ferne lagen.[76] Aber eines fehlt bei Ratke noch, die Spontaneität, von der bei ihm noch gar nichts zu sehen ist. Dies tadelt ausdrücklich Comenius an ihm[77] und er wünscht im Gegensatz zu Ratichius, daß der Schüler spontan sei, um für ein tätiges Leben vorbereitet zu sein. Wenn man die Pädagogik Comenius' betrachtet, so ist auch ihm die Naturgemäßheit das leitende Prinzip, und zwar ist seine pädagogische Grundansicht, daß „die Natur alles aus der Wurzel hervorbringt und nicht anderswoher",[78] aber eine vollständige Durchführung und Verwertung der Spontaneität gelang auch ihm nicht. Mit R. hat Comenius noch mehr Berührungspunkte als Ratichius. In der Behandlung neugeborener Kinder, in dem Beginn des Geographieunterrichts mit der nächsten Umgebung, in der Forderung, daß das Kind nicht mehr Worte als Ideen habe, stimmen die beiden miteinander überein.[79] Sodann wünscht Co-

[75] zit. wie auch die vorausgeh. Sätze aus Barth: Geschichte etc. S. 441. [76] Barth: Geschichte der Erz. etc. S. 441. [77] ibid. S. 444. [78] Noïkow S. 141. [79] v. Raumer: Geschichte der Pädag. S. 185, 190 u. 203.

menius, daß „die Bildung [der Kinder] solle ohne Schläge, ohne Strenge, ohne irgendwelchen Zwang, ganz leicht, ganz sanft und gleichsam selbst vor sich gehen".[80] In der Frage der Anschauung geht er im Gegensatz zu Ratke auf die Sachen aus und nur in Verbindung mit diesen dürfen Worte gelernt werden. Den Schulen macht er den Vorwurf, daß sie lehren, „mit anderer Augen zu sehen, mit anderer Geiste zu denken" („alienis oculis cernere, alieno corde sapere").[81] Angesichts des vorstehend Angeführten muß man zugeben, daß es doch sehr unwahrscheinlich ist, daß R.s System in vollständiger Unabhängigkeit von Ratichius-Comenius stehe. Das Verdienst, diese Linie: Ratke-Comenius-Rousseau als eine äußerlich und innerlich zusammenhängende nachgewiesen zu haben, gebührt P. Barth, der in seiner Geschichte der Erziehung S. 404 schreibt: „Und zwar ist die Kontinuität [der naturgemäßen Erziehung] nicht bloß eine innerliche, durch folgerichtigen Fortschritt der Ideen, sondern sogar eine äußere, durch tatsächliche Einwirkungen des Vorgängers auf den Nachfolger. Ratke wird von Comenius selbst unter seinen Vorgängern aufgezählt, und zwar als der erste in der Reihe, womit seine Wichtigkeit bezeichnet wird. Comenius wieder wirkte auf Locke durch Samuel Hartlib, der während Comenius' Aufenthalt in London mit ihm verkehrte und über dessen Bestrebungen dem englischen Publikum berichtete (zuletzt durch eine Schrift vom Jahre 1648). Hartlib war befreundet mit Milton, dessen Schrift über Erziehung ihm gewidmet ist, und mit Robert Boyle, dem Freunde Lockes. Daß Locke wiederum für R. in der Pädagogik wie in der Politik mannigfach bestimmend wurde, ist allbekannt, desgleichen, daß R. für Pestalozzi und für die Philanthropisten, für diese auch Locke mannigfach wegweisend wurde. Dagegen ist eine direkte Kenntnis der Schriften des Comenius durch R. so gut wie ausgeschlossen, besonders da man im 18. Jahrhundert in Comenius nur den pansophischen Schwärmer sah und da seine Schriften gerade damals eine Zeitlang als verschollen galten.

Die größte und wichtigste Quelle für R.s Arbeiten ist bis jetzt noch nicht berührt worden; es sind dies seine Zeitgenossen und die zeitgenössische Kultur, die er hauptsächlich in Paris vorfand. Im großen angesehen waren damals die tonangebenden Wissenschaftler die „Enzyklopädisten" unter der Führung des „Patriarchen der Aufklärung" Voltaire. Die Enzyklopädisten gingen, wie Höffding[82] ausführt, darauf aus, „die Philosophie Lockes und die neue Naturwissenschaft zur Kritik der traditionellen Weltanschauung und

[80] zit. aus Barth: Geschichte der Erz. etc. S. 411/412. [81] Barth. ibid. S. 441.
[82] Höffding S. 54 u. 55.

der bestehenden Institutionen zu benützen. Von Locke nahm man besonders das Prinzip, daß alle unsere Vorstellungen aus der Erfahrung stammen . . . und von Locke holte man auch die Idee der Gesellschaft als gegründet auf einen Kontrakt zur Sicherung des Glückes und der Freiheit des Einzelnen." R. selbst hatte die „Enzyklopädie", das Evangelium der Aufklärung, eifrig studiert und hatte versucht sie in Fächer einzuteilen;[83] er lieferte auch selbst einen Beitrag für die „Enzyklopädie", seine Abhandlung: „De l'economie politique". R.s Verhältnis zu den Enzyklopädisten ist am besten und kürzesten ausgedrückt durch eine Stelle aus einem Briefe Voltaires, den er schrieb, als „Emil" erschien. Es heißt dort: „. . . Sein savoyischer Vikar verdient alle möglichen Strafen. . . . Der Judas verläßt uns, und welchen Augenblick wählt er, um uns zu verlassen? Die Stunde, in welcher unsere Philosophie auf der ganzen Linie zu triumphieren im Begriffe war."[84] Windelband[85] schreibt über das Verhältnis R.s zu den Enzyklopädisten: „Aber die Entwicklung drängte mit viel größerer Wucht auf die negative Seite. In dem Denken der Enzyklopädisten vollzog sich Schritt für Schritt der Umschwung vom Empirismus zum Sensualismus, vom Naturalismus zum Materialismus, vom Deismus zum Atheismus, von der enthusiastischen zur egoistischen Moral. Solcher Aufklärung des Verstandes, deren gesamte Linien in dem Positivismus Condillacs zusammenliefen, trat in R. eine Gefühlsphilosophie von elementarer Gewalt entgegen, um zur intellektuellen Gestaltung der Revolution zu führen."

Wenn wir nun dazu übergehen, in Kürze die Berührungspunkte mit seinen großen Zeitgenossen detailiert anzusehen, so ist es eine große Tragik, daß wir den Mann als den ersten anführen müssen, der R. genannt hat: „Dieser Halunke, dieser Tor, dieser Fanatiker, dieser Bastard von Diogenes und dem Hunde des Diogenes."[86] Dieser Mann war Voltaire, dem R. eigentlich immer freundschaftlich verbunden war. So schreibt R. in seinem „Confessions":[87] „Nichts, was Voltaire schrieb, entging uns. Der Geschmack, den ich für diese Lektüre faßte, flößte mir den Wunsch ein, mit Eleganz schreiben zu lernen, und das Streben, das schöne Kolorit dieses Schriftstellers, der mich bezauberte, nachzuahmen. Einige Zeit nachher erschienen seine philosophischen Briefe; obwohl sie gewiß nicht sein bestes Werk sind, war es doch das, welches mich am meisten zum Studium zog, und diese aufkeimende Neigung erlosch seit diesem Augenblicke nicht mehr." In zahlreichen Werken Voltaires ist das große Problem R.s schon

[83] Conf. I 283. [84] zit. bei M. J. Gaberel: Rousseau et les Genevois, Genève 1858, S. 70. [85] Windelband: Lehrbuch der Geschichte der Philosophie S. 360. [86] Holst S. 104. [87] Conf. I 257.

embryonal — allerdings in anderer Färbung -- enthalten, der Gegensatz zwischen Natur und Kultur und damit zusammenhängend und besonders durch das Erdbeben von Lissabon sehr verschärft, das Problem der Theodizee. Doch muß festgehalten werden, daß der Naturbegriff Voltaires und der Enzyklopädisten eine ganz andere Färbung hatte, die dadurch zustande kam, daß Religion, Gefühl und Ethik keinen Raum in ihm hatten. Von den Werken, die diesen Gegensatz oft scharf und beißend darstellten, seien genannt L'Ingenu, schon eine Art experimenteller Roman,[88] indem Voltaire einen wilden Huronen in eine glänzende französische Gesellschaft kommen läßt und dieser da seine Überlegenheit dartut, sodann Candide, Entretien d'un sauvage et d'un bachélier sowie Histoire d'un bon Bramin u.a.m. Daß Voltaire diesen Gegensatz und das Problem des Übels schon sah, ist um so wichtiger, als er das aussprach, was alle bewegte, die damals in Paris zu einem „philosophischen Individuum" vereinigt waren.[89]

Der Nächste, dem R. viel verdankte, war sein bester Freund Diderot, mit dem er aber später auch in Streit kam. Dieser Mann, der seinerseits stark von Spinoza und Leibniz beeinflußt war, verlangte ebenfalls Rückkehr zur Natur, hauptsächlich in seiner Schrift: „Supplément au voyage de Bougainville", wird dabei aber schon praktischer und kommt R. dadurch näher, daß er auch das Schulwesen, wenngleich nur in Streiflichtern, seiner Kritik unterwirft.

Von nicht zu unterschätzendem Einflusse, besonders auf R.s niedere Wertung der damaligen Wissenschaft und Kultur, ist der Skeptiker Bayle, den er eifrig las, besonders während seines Aufenthaltes bei M. de Warens, von der er in seinen Conf. schreibt: „Madame de Warens ne parlait que de Bayle", wobei dieser letztere R. sicher auch wegen seines unheimlichen Wissens andere Anregungen gegeben haben mochte.

Buffon, den R. ebenfalls genau kannte und auch öfter zitiert, gab 1749 die drei ersten Teile seiner „Histoire Naturelle" heraus. Liebe zur Natur, die sich allmählich und langsam entwickelt und vervollkommnet (lex continui des Leibniz!), predigt er seinen Landsleuten, die bis dahin der Natur vollständig verständnislos gegenüberstanden. Auch die Ärzte Dessessarts und Tronchin gaben R. Anregungen, besonders der erstere über die Behandlung der Kleinkinder; der Genier Prediger der Liebe Alphons Turretin, sodann Firmin Abbauzit, die Politiker Pierre Fatio und Micheli du Chrest beeinflußten ihn auch in einigem.

Wenngleich R.s System hauptsächlich im Widerspruch gegen die obengenannten Zeitgenossen entstand, so verdankte er ihnen doch

[88] Karstädt S. 12 u. 13. [89] Windelband op. zit. S. 359.

auch einige wenige positive Anregungen. Aber zu den drei noch zur Behandlung stehenden Philosophen steht R. in einem Gegensatz, der nicht schärfer gedacht werden kann. Es sind dies die ganz radikalen Materialisten und Atheisten Holbach, La Mettrie und Helvetius, die nach Karstädt[90] ethisch vollständig im Nihilismus landeten. So schreibt Helvetius auf der ersten Seite seines Werkes „De l'esprit",[91] daß man Moral wie Experimentalphysik behandeln müsse, wobei die Norm alles Handelns der Egoismus ist.[92] La Mettrie, der Mann, der den lächerlichen -- für uns, nicht für seine Zeitgenossen — Denkmuskel konstruiert hatte, erklärte, daß der Mensch eine Maschine sei und daß seine höchste Glückseligkeit in der sinnlichen Lust liege. Baron d'Holbach huldigt in seinem „System de la Nature" ganz ähnlichen Ansichten. Bezeichnend ist auch, daß alle drei gemäß ihrer materialistischen Psychologie, wonach psychische Zustände konstruierbar erscheinen, an die Omnipotenz der Erziehung glauben und Helvetius setzt dieser Ansicht die Krone auf, indem er in seinem Werke „Traité de l'homme etc." [1772] die Konstruktion eines Genies durch planvolle Leitung der Sinneseindrücke für möglich erklärte und als Beispiel dafür — R. anführte.[93]

Daß R. seiner ganzen Grundansicht gemäß in einen scharfen Gegensatz gegen die herrschende damalige Pädagogik treten mußte, erscheint als selbstverständlich. Zudem darf vorausgesetzt werden, daß die damaligen Zustände im Erziehungswesen genügend bekannt sind, so daß einige Hinweise darauf genügen, um darzutun, daß sie für R. hauptsächlich eine negative Quelle waren, d. h. daß sie ihn reizten extreme Gegenansichten aufzustellen. Der lebensfremde Verbalismus und Formalismus mit seiner Verachtung der Natur und der Naturgegenstände, die Passivität des Zöglings im Unterricht, die blinde Annahme alles Wissens ohne eigenes Erarbeiten bloß auf die Autorität des Lehrers hin, der demütigende Gehorsam, das Ausschalten aller Lust und Freude, diese niedere und durch künstliche Mittel noch aufgepeitschte Ehrfurcht, sodann die straffe Disziplin, in der der Stock die Hauptrolle spielte, die Ansicht des Moralischverdorbenseins des Menschen und auch schon des Kindes und zahlreiches anderemehr, das ist in großen Zügen das Gesicht der damaligen Jesuitenpädagogik.[94] Allerdings machten sich auch damals schon Ansätze zu einer naturgemäßeren Pädagogik geltend, so z. B. bei den Jansenisten, doch war auch bei diesen noch der moralische Pessimismus vorherrschend.[95]

Bevor wir dazu übergehen, noch das Kulturmilieu der damaligen

[90] Karstädt S. 14. [91] Helvetius: „De l'esprit", Amsterdam et Leipzig 1759. T. I 1. [92] cf. Holst.: S. 56 [93] Karstädt S. 4. [94] cf. Ratio studiorum in Mon. Germ. paed. V. [95] Karstädt S. 9.

Zeit kurz zu zeichnen, sei noch auf zwei Quellen hingewiesen, die sich durch R.s ganzes Schaffen hindurch verfolgen lassen. Es sind dies die Städte Genf und Paris. Genf, die Hochburg des Kalvinismus in ihrer Abgeschlossenheit von allem verderblichen Einfluß der neuen Zivilisation, mit ihrer Ständeorganisation, in ihrem jahrzehntelangen Ringen um Freiheit und Unabhängigkeit, in ihrer einfachen Lebensweise und ihrem Widerstreben gegen die „neue" Kunst, wird später stark verklärt sein Ideal eines demokratischen Staatswesens, während dagegen Paris, um es mit einem Worte abzutun, ihm das Gegenteil, den Sündenpfuhl schlechthin darstellt.

Dies führt uns, nachdem Paris die Beherrscherin der ganzen damaligen europäischen Kultur war, geradewegs zu unserem letzten Punkte, zu der Schilderung des allgemeinen Kulturniveaus der damaligen Zeit. Und dieses ist m. A. n. für R. die bedeutendste Quelle, ohne Paris wäre R. nicht der Mann geworden, der er heute noch ist und als der er heute noch wirkt. Die Pariser „Kultur" drängte ihn in die extreme Kulturopposition, und man mag zu R. stehen wie man will, das muß zugegeben werden, daß im tiefsten Grunde seiner Seele, trotz aller Entgleisungen, doch ein Exzelsior! klang. Wenn man die einschlägige Literatur durchsieht, wie „Memoires et Journal du Marquis d'Argenson", Martin: „Histoire de France" [T. XV], Michelet: „Histoire de France" [T. XV], E. u. J. de Goncourt: „La femme au XVIIIme siècle", ferner auch Roland-Holst: „Rousseau" [S. 41—51], so kann man die Zustände des damaligen Frankreich zusammenfassen in: Geilheit, Genußsucht, Unnatürlichkeit, steuerliche Bedrückung der Bauern, eine Herrschaft des bel-esprit (dem R. den Begriff belle-âme entgegenstellte),[96] statt der Keuschheit der Frauen „eine gewisse Eleganz in der Schamlosigkeit, eine leichte Grazie in ihrem Falle",[97] ein Leben in der „Atmosphäre der Opern-Premiere, der Schauspielnovität, des Schlagers der Saison"[98] und ähnliche widerliche Zustände mehr. Daß R. dadurch zu extremen Reformerideen getrieben wurde, ist nicht nur natürlich, sondern es ist zugleich sein größtes Verdienst, daß er dieser gemeinen, verkommenen Gesellschaft den Fehdehandschuh hinzuwerfen den Mut hatte. Man vergleiche, was Herbart[99] darüber schreibt: „Nie darf die Verderbtheit des Zeitalters, in welchem R. lebte, vergessen werden. Hier muß doch etwas wenigstens von dem schwarzen Hintergrunde der Sitten und Meinungen erwähnt werden, auf dem R. hervorglänzt. Denn sein ganzes Wesen ist nur als Negation, als Stemmen und Sträuben gegen das Schlechte, als Retten aus dem Abgrunde zu verstehen."

[96] Höffding S. 68. [97] La femme au XVIIIme siècle S. 173. [98] ibid. S. 296. [99] Herbart: Pädag. Schriften, ed. Bartholomäi II S. 331.

Angesichts der oft frappierenden Übereinstimmungen, die wir im vorstehenden Kapitel anführten, ist es ganz natürlich, daß oberflächliche Betrachter leicht zu dem Schlusse kommen, daß R. eben Plagiator gewesen sei und daß es nur seiner stilistisch glänzenden Sprache zuzuschreiben sei, daß diese alten Ideen nun zündeten. Es mag zugegeben werden, daß der Stil viel dazu beitrug, aber er war nicht ausschlaggebend, sondern den Ausschlag gab die neue Offenbarung. Die Vorwürfe des Plagiats sind so alt als R.s Werke. Schon Madame de Stael meint: „Il n'a rien inventé, il a tout enflammé." Auch Buffon schließt sich dieser Ansicht an, wenn er sagt: „Nous avions dit tout cela, mais Monsieur Rousseau commande et se fait obéir."[100] Es muß eingestanden werden, daß R. zahlreiche, ja vielleicht die meisten, Einzelgedanken von Vorgängern und teilweise auch Zeitgenossen entnommen hat — ob bewußt oder unbewußt sei dahingestellt —, aber sie standen bei diesen in einem ganz anderen Zusammenhang, und R. war der erste, der es unternahm, alle diese suchenden Bestrebungen und Ansätze einer naturgemäßen Erziehung und Kultur zu krönen durch ein System der Naturgemäßheit — wenn auch mit Entgleisungen und Irrtümern —, und eben dieses straffe Natursystem mit seinem glühenden Naturoptimismus als Basis läßt sich nirgends, weder bei seinen Vorgängern noch bei seinen Zeitgenossen nachweisen. Zusammenfassend können wir sagen, daß er von seinen Vorgängern hauptsächlich positive Einzelanregungen erhielt, während seine Zeitgenossen — als Häupter und Führer der zeitgenössischen Kultur — meist negativ auf ihn wirkten und daß jedenfalls der auslösende Punkt der damalige Kulturzustand war, der ihm, trotzdem auch er ihm einige Zeit huldigte, im innersten Wesen zuwider war. Das vielumstrittene Verhältnis R.s zu seinen Zeitgenossen löst n. u. A. Hensel glänzend, wenn er sagt:[101] „Der Unterschied zwischen R. und seinen Gegnern bestand nur darin, daß das Fazit der Rechnung entgegengesetzte Vorzeichen trug", und wenn er darauf hinweist, daß R. prinzipiell über die Fragestellung seiner Zeit nicht hinausgekommen sei, da, möchte man beifügen, diese neuen Ideen als Ausdruck eines sich durchringenden neuen Welt- und Lebensgefühles sozusagen in der Luft lagen. Zum Schlusse sei noch v. Sallwürk, der tiefe und ruhige R.-Forscher zitiert, der schreibt: „Die grundlegenden pädagogischen Gedanken R.s sind von weiterer und tieferer Herkunft, als daß sie durch gelegentliche Entlehnungen aus anderen Schriftstellern hätten gewonnen werden können."[102]

[100] zit. aus Bungener: „Voltaire et son temps" Paris, 1851, II 158. [101] Hensel S. 14. [102] E I, LXXXVII.

2. *Rousseaus Persönlichkeit und seine Arbeitsweise*

Es ist ein Ding der Unmöglichkeit R.s Lehre zu verstehen, wenn man sich nicht mit seiner Person und seiner geistigen Arbeitsweise auseinandersetzt; denn - das ist nicht zuviel gesagt — es wird keinen Philosophen oder Pädagogen mehr geben, der so subjektiv war wie R. Deshalb ergibt sich die Notwendigkeit darauf näher einzugehen. Es ist dabei nicht möglich, die beiden Punkte zu sondern, da seine geistige Arbeitsweise eben der Ausfluß seiner Persönlichkeit ist.

Hier, in der Behandlung von R.s Persönlichkeit, ist für viele Leute das Kriterium der R.schen Pädagogik. Man vergleicht gewöhnlich sein Leben unter besonderem Hinweis auf seine Kindsaussetzung, seine freie Ehe mit Therese Levasseur, das Konkubinat mit Madame de Warens, seine Scheinbekehrung in Turin, seine oft schamlosen Offenbarungen in den Konfessionen u. dgl. m. und zieht dann den Schluß: ein Mann, der so lebte, kann kein pädagogischer Reformer sein. Daß R. moralisch niemals freizusprechen ist, bedarf keines weiteren Hinweises. Die aber, die, wie angeführt, so über den Zusammenhang von Leben und Lehre urteilen, lassen außer acht, daß Theorie und Praxis vom Standpunkt der Wissenschaft aus nicht das geringste miteinander zu tun haben. Seine Kindsaussetzung sagt beispielsweise gegen seine Erziehungstheorie nicht das geringste und hat mit ihr gar nichts zu tun — wobei noch gar nicht ausgeschlossen ist, ob nicht „Emil" eine geistige Sühne für dieses Verbrechen ist. Sodann sei zu seiner Rechtfertigung gesagt, daß es ihm nicht wohl war im Sumpfe der damaligen Zeit, in dem er allerdings eine Zeitlang steckte, daß eines immer wieder mit ihm versöhnt, „der große und tiefe Drang nach dem Reinen und Großen, — das Exzelsior!, das in seiner Seele klang, und das er — aller seiner Erbärmlichkeit zum Trotze — auch für die Nachwelt klingen zu lassen vermocht hat",[1] daß sein „großer Glaube an das Leben, sein inniger Enthusiasmus, seine Fähigkeit der Sympathie, Bewunderung und Ehrfurcht sowohl ihn selbst aufrecht erhielt als auch andere für ihn einnimmt."[2] Weiterhin kommt für uns noch eine Überlegung in Betracht: ein Mann, der, wie später noch zu zeigen sein wird, auf Goethe, den stillen Kant, Schleiermacher, Fichte, Schiller und viele andere Großen mehr, auf fast unsere ganze zeitgenössische Pädagogik — ob ihr bewußt oder unbewußt sei dahingestellt — oftmals ausschlaggebend gewirkt hat, ein solcher Mann kann kein gewöhnlicher Verbrecher sein, in einem solchen Menschen muß doch etwas Großes gewesen sein. Nach dieser kurzen Auseinandersetzung mit der praktisch-sittlichen Seite

[1] Höffding S. 39. [2] ibid. S. 66 u. 67.

der Persönlichkeit R.s, die wie gesagt für die pädagogische Theorie nicht in Betracht kommt, wenden wir uns der zu, die von ausschlaggebender Wichtigkeit für die geistige Arbeitsweise R.s ist, nämlich der psychologischen.

Hören wir zuerst, was R. über seine Person selbst schreibt in seinem Werke „Rousseau juge de Jean Jacques" Dialogue II: „un tempérament mixte formé d'éléments qui paraissent contraires: un coeur sensible, ardent ou très inflammable, un cerveau compacte et lourd, dont les parties solides et massives ne peuvent être ébranlées que par une agitation du sang vive et prolongée" [„ein zwiespältiges, aus anscheinend entgegengesetzten Elementen gebildetes Temperament: ein empfindliches, leidenschaftliches und leicht entflammtes Gemüt, ein plumper, starrer Verstand, dessen schwerfällige Teile nur durch eine lebhafte und andauernde Erregung des Blutes erschüttert werden können".[3]] So hat Hauber[4] ganz recht, wenn er R. den *ἀνὴρ δίψυχος* des Jakobus (1,8) nennt. Diese und die meisten anderen Sonderbarkeiten und Schwierigkeiten bei R. lassen sich darauf zurückführen, daß er eigentlich in jedem Augenblick Dichter und Denker zugleich ist, oder mit anderen Worten, daß in seiner irrationalen Natur sein oftmals scharfes Denken auf dem Gefühl basierte.[5] Dies innige Verhältnis von Verstand und Gefühl ist schuld an den zahlreichen Widersprüchen in R.s Werken und es ist ein Bemühen, das von vornherein aussichtslos ist, diese Widersprüche aufzulösen. So kommt es auch, daß er seine neuen Gefühle nicht richtig aussprechen kann, er findet keine neuen Gefäße für sie, sondern verwendet die alten Begriffe, deren Sinn allerdings oftmals dadurch umgebogen wird. Darum klagt R. auch immer darüber, daß er nicht verstanden werde, daß er etwas anderes gemeint habe, als man ihm unterschiebt. So z. B.: „Meine Gegner haben in ihrer Kritik das getroffen, was ich gesagt habe, sicherlich aber nicht das, was ich habe sagen wollen. Wenn anders ihre Schriften also die meinigen widerlegen, so beweist das nur, daß ich mich nicht habe verständlich machen können, denn das, was ich gedacht habe, widerlegen sie nicht."[6] Auch im „Emil" führt er Klage über dasselbe: „Hundertmale habe ich beim Schreiben darüber nachgedacht, daß es unmöglich ist den nämlichen Worten immer den nämlichen Sinn zu geben . . . Ich widerspreche mir in den Worten, aber nicht in den Gedanken."[7] Daß dieser Dichterphilosoph nicht in der Studierstube am Schreibtische langsam und bedächtig seine Gedanken entwickelte,

[3] Übersetzt Kühnel S. 11. [4] Hauber S. 284. [5] cf. auch Spranger S. 4.
[6] Oeuvres et correspondances inédites de J. J. Rousseau, publiées par Streckeisen-Moulton S. 357. [7] E II 118.

ist nicht verwunderlich. Lassen wir ihn selbst sprechen: „Ich habe nie etwas zustande gebracht, die Feder in der Hand, an meinem Tische oder vor meinem Papiere; auf Spaziergängen, zwischen Felsen und in Wäldern, nachts im Bette, während meiner Schlaflosigkeit, schrieb ich im Kopfe; man kann sich denken, mit welcher Langsamkeit, besonders bei einem Menschen, dem es durchaus an Gedächtnis für Worte fehlt und der nie im Leben auch nur sechs Verse auswendig zu behalten vermochte. Unter meinen Perioden sind einige, welche ich fünf oder sechs Nächte nacheinander in meinem Kopfe gewendet und herumgeworfen habe, bevor sie so waren, daß sie zu Papier gebracht werden konnten.“[8] Die Beteiligung des Gefühls in seinem Denken sehen wir am besten aus folgender Selbstschilderung R.s: „Diese Langsamkeit im Denken bei solcher Lebhaftigkeit des Gefühls tritt bei mir nicht allein in der Unterhaltung hervor, sie ist mir auch, wenn ich allein bin und wenn ich arbeite, eigen. Meine Gedanken ordnen sich in meinem Kopfe mit der unglaublichsten Schwierigkeit. Sie kreisen unklar und gären darin, daß es mich in Aufregung bringt, erhitzt, mir Herzklopfen macht; und mitten in dieser Erregung sehe ich nichts klar, könnte ich nicht ein einziges Wort schreiben; ich muß warten. Allmählich legt sich der Sturm, das Chaos entwirrt sich, jedes Ding begibt sich an seine Stelle, aber langsam und nach einem verworrenen Durcheinander.“[9] Dieses Überwiegen des Gefühls ist auch der Grund, warum R.s ganze Lehre einen gewissen ästhetischen Zug hat. Bei einem Rangstreit zwischen Gefühl und Verstand, der in seiner Seele und seinem Arbeiten sich öfter abspielt, gibt er unbedingt dem Gefühl den Vorzug. So schreibt er beispielsweise in einem Briefe an Malesherbes:[10] „. . . obgleich ich diesen Gegensatz nicht durch natürliche Gründe erklären kann, ist er doch vorhanden; ich fühle es, es gibt nichts Gewisseres.“ Solche Stellen finden sich öfters bei ihm. Daher kommt es auch, daß er oft einfach behauptet, und zwar mit der größten Hartnäckigkeit, ohne das Behauptete zu beweisen. Daß mit einem solchen starken Gefühlsleben eine große Phantasie verbunden ist, ist ohne weiteres erklärlich. Der Stellen, in denen er selbst angibt, seine große Kulturantithesis nur durch die Phantasie gefunden zu haben, sind sehr viele. Es mögen für hier die drei folgenden Stellen genügen: „Die Unmöglichkeit mich an die Wirklichkeit zu halten, warf mich in die Welt der Chimären, und da ich unter den lebenden Wesen keines sah, das meiner Begeisterung würdig gewesen wäre, so suchte ich für sie in einer idealen Welt Nahrung, welche meine schöpferische Einbildung bald mit Wesen nach meinem Herzen bevölkert hatte.“[11] „Den ganzen übrigen

[8] Conf. I 136. [9] Conf. I 135. [10] Aus Spranger S. 43. [11] Conf. II 199.

Tag mitten im Walde weilend, suchte und fand ich das Bild der Urzeit, deren Geschichte ich in kühnen Umrissen entwarf."[12] „Zuweilen gehen meine Träumereien in Betrachtungen aus, noch öfter aber meine Betrachtungen in Träumereien."[13] Eben wegen dieses überwiegenden Phantasie- und Gefühlslebens ist R.s geistige Arbeitsmethode nicht induktiv, sondern deduktiv, d. h. „er ist Idealist, er sieht nicht zuerst die Realitäten und steigt daraus zum Allgemeinen empor, sondern er konzipiert zuerst die Idee (die der Grundgedanke seines ganzen Schaffens war), sieht diese Idee aber gleich in Gestalten und dichterisch geschauten Einzelheiten. Diese Individualfälle sind also gleichsam konstruierte, dichterische Realitäten, deren Wirklichkeit oder praktische Möglichkeit überhaupt nichts für oder gegen die Idee selbst beweist."[14] Aus dem Vorhergesagten ist es erklärlich, daß man sich bis heute noch nicht völlig einigen konnte, in welche Kunstarten man R.s Werke eingliedern solle; denn sie sind weder reine Philosophie, noch reine Pädagogik, noch reine Lyrik, noch nur Roman. Doch darf schon hier vor der eigentlichen Behandlung dieses Themas festgestellt werden, daß R.s Gedankengebäude, wenn auch nicht auf systematische Weise gewonnen, doch ein systematisches ist, insofern als alle Einzelgedanken unter einer leitenden Idee stehen und aus dieser Licht und Nahrung erhalten. Gefühlsmenschen schwärmen alle für die Freiheit, so auch R. an vielen hundert Stellen seiner Werke. In seinen Conf. I 42 schreibt er z. B.: „Ich bete die Freiheit an, ich schaudere vor der Verlegenheit, dem Drücke, dem Gebundensein", und in seinen Briefen S. 107—110 (Kircheisen ed.) entwirft er das Bild völliger Freiheit in seiner Umgebung, wo sogar sein Hund frei sei und ihm nicht folge, sondern nur den gleichen Willen habe wie er. Gefühlsmenschen sind auch alle Individualisten und werden, sobald sie auf der Basis ihrer Gefühle zu reflektieren anfangen, rein subjektive Denker. So hat Lemaître recht, wenn er schreibt: „R. ist der subjektivste aller Schriftsteller. Er hat fast nur von sich gesprochen, hat seine Zeit damit verbracht, seinen Charakter zu erklären. Alle seine Werke waren schon Bekenntnisse. Und trotzdem hat er noch besondere Bekenntnisse geschrieben und was für welche."[15] Spranger trifft ebenfalls das Richtige, wenn er schreibt: „R. ist nie über diesen Punkt hinausgegangen: er hat nie etwas anderes gepredigt, als was für ihn Glück war, für ihn Sehnsucht bedeutete."[16] Bezeichnend ist auch, daß er zweimal die Verliebtheit in sich selbst zum Vorwurf für seine dramatischen Versuche machte: im „Narcisse" und im „Pygmalion".[17] Es ist eine sonderbare Eigenschaft aller subjektiven Denker,

[12] Conf. II 148. [13] „Rêveries" aus Hauber S. 285. [14] Karstädt S. 41.
[15] zit. aus Karstädt S. 15. [16] Spranger S. 4. [17] cf. Höffding S. 29.

daß sie, wenn sie einmal in einem Gedankengange befangen sind, nichts anderes mehr sehen als das, was sie eben behandeln. Auch R. gräbt „wie ein Maulwurf“[18] in jedem seiner drei Hauptwerke in einem Gange, und man könnte meinen, es gäbe sonst gar nichts mehr auf der Welt außer diesem Thema. Spricht er beispielsweise von der öffentlichen Erziehung, so fällt kein Wort über Familien- oder Individualerziehung u. dgl. R. selbst gibt dies zu in seinen Conf. I 217: „Es ist so bei allen Neigungen, denen ich mich hinzugeben beginne, sie wachsen, werden zur Leidenschaft und bald sehe ich nichts mehr in der Welt als das Vergnügen, mit dem ich beschäftigt bin.“

Nun haben wir aber bei dem allen noch eines aus dem Spiele gelassen, nämlich die Tatsache, daß R. auf der einen Seite Ekstatiker und auf der anderen Paranoiakranker war. Schon D'Alembert schrieb an Voltaire: „Jean Jacques ist ein Kranker mit viel Geist, aber er hat nur Geist, wenn er das Fieber hat. Man darf ihn weder heilen noch höhnen.“[19] Aus den oben angeführten Stellen aus R.s Bekenntnissen und Briefen konnte man bereits ersehen, daß er seine Ideen, wenn auch nicht jedesmal in der Ekstase, so doch meist in einem der Ekstase sehr ähnlichen Zustand gewann. Daß er das Grundthema des 1. Discourses und damit das Grundthema seines ganzen Lebenswerkes in reiner, großer Ekstase sah, schildert er in seinen Conf. sehr ausführlich. Aus dieser ekstatischen Konzeption seiner Ideen im Verein mit seiner paranoischen Veranlagung, von der wir weiter unten handeln werden, erklärt sich auch großenteils die paradoxe Form seiner Kulturkritik. „Seine Ideen wurden in Ekstase geboren. Er dachte stoßweise, unwillkürlich, springend. Die Ideen, welche ihm in begeisterten Augenblicken aufgingen, die ihm besonders in der freien Natur geschenkt wurden — Ideen, welche ihm neue Möglichkeiten und Größe, überwältigende Aussichten erschlossen —, vermochte er später nur mit großer Beschwerde [wie wir oben sahen] in Ordnung und Zusammenhang darzustellen.“ „Wiederholt weilt er in seinen selbstbiographischen Schriften bei dem Gegensatz zwischen den Zeiten der Inspiration und denen der Reflexion, zwischen den Augenblicken des Impulses und denen des Bedenkens. Was er in der Begeisterung hinwarf, konnte er später nicht immer begründen. Er erlebte hier in seiner eigenen inneren Welt den Gegensatz zwischen Kultur und Natur. Und diese Eigentümlichkeit mußte ihn oft dazu führen, seine Gedanken in einer allem Zusammenhang und aller Begrenzung trotzenden Weise auszusprechen.“[20] Weiter unten erklärt Höffding das Wesen der Paradoxie: „Paradox wird ein Gedanke,

[18] Sakmann S. 172 u. 173. [19] zit. aus Ella Mensch S. 23. [20] Höffding S. 13 u. 14.

wenn er über die äußersten Grenzen seiner Begründung geführt und in scharfes Kontrastverhältnis zum entgegengesetzten Extrem gestellt wird, besonders durch den Widerspruch gegen andere Auffassungen. Man läßt alle Zwischenglieder und Bedingungen fallen, um das Neue in dem Inhalte der Gedanken hervorzuheben. Eine solche paradoxe Form nimmt ein Gedanke unwillkürlich in der Ekstase der Empfängnis an.“ Zu dieser Eigentümlichkeit von R.s Person kommt noch seine krankhafte Veranlagung dazu, die allerdings schon eine gewisse Voraussetzung seiner ekstatischen Zustände gewesen sein mag. Man ist sich heute soweit einig, daß der R. der großen Werke noch ein Gesunder war, daß er aber für Paranoia disponiert war, die also sein Denken schon vorher, wenn auch immer noch in viel schwächerer Form, beeinflußte.[21] Jeder Paranoiakranke wird zu Übertreibungen geführt. Moebius schreibt S. 5 den Satz, dem jeder beipflichten muß, der R. wirklich kennt: „Immer, auch da, wo das paranoische Element fehlt, behalten R.s Schilderungen etwas Superlativistisches. Besonders dann, wenn er von seinen Leidenschaften und Leiden spricht, gebraucht er gerne die stärksten Ausdrücke. Nach den Schilderungen seiner Krankheitszustände wundert man sich, daß er überhaupt noch ein Glied rühren kann.“ Um R.s Paradoxiensucht in ihrem reinsten Lichte strahlen zu lassen, geben wir im folgenden die vielleicht paradoxeste Stelle, die R. schrieb: „Mancher Leser wird sagen, der Verfasser schwärmt für den Tanz, ich langweile mich aber, sowie ich tanzen sehe; er kann die Komödie nicht leiden, ich liebe sie aber leidenschaftlich; er hat eine Abneigung gegen die Frauen, mein Leben straft diese Behauptung Lügen; er wendet sich von den Schauspielern ab, und doch kann ich nur sagen, daß der einzige Schauspieler, den ich genauer gekannt habe, mein wirklicher Freund war und daß sich nicht jeder einer solchen Freundschaft rühmen kann.“[22]

Sodann sei noch auf einen Grundzug der Persönlichkeit R.s hingewiesen, nämlich auf seinen Pessimismus in der Beurteilung der gegenwärtigen Menschen und Zustände und seinen glühenden Optimismus in Beziehung auf die Zukunft und auf die reine Natur des Menschen. Komisch ist noch eines, das eigentlich auch in seiner Persönlichkeit gegründet ist. Er macht nämlich öfters Zugeständnisse an die Zeit, aber im nächsten oder übernächsten Satze bricht schon wieder seine Grundansicht durch und er schränkt den ersten Satz entweder teilweise ein oder er hebt ihn ganz auf.

[21] Möbius S. 4. Hildebrand: „J. J. Rousseau vom Standpunkt der Psychiatrie“, Cleve 1883, Progr., kommt zu dem Schlusse, daß R.s Charakter der Ausfluß einer hypochondrischen Konstitution war, die ihn sicher seit 1776 in förmliche Geistesstörung fallen ließ. [22] „Lettres à D'Alembert“, zit. aus Geiger S. 55/56.

Diese einzelnen Züge seiner Persönlichkeit, die wir eben aufzeigten, werden aber noch zusammengefaßt und verstärkt durch die ganze Grundstimmung seines Wesens. R. war nämlich, in seinem tiefsten Sinne begriffen, Politiker, und zwar der Typus des unterdrückten Politikers; nun denkt aber kein Politiker objektiv, um so weniger R., dessen ganzer seelischer Habitus, wie wir sahen, an und für sich schon etwas Anormales an sich hatte. So kommt er auch aus seiner politischen Grundstimmung heraus zur Paradoxie, greift zu den üblichen Mitteln der Übertreibung, der Schlagwörter und ähnlichem. Er will um alles in der Welt reformieren, will eine Wirkung erzielen, eine Umstellung, und zwar auf den verschiedensten Lebensgebieten. Man darf eine Schrift von ihm hernehmen, welche man nur immer will, durchgehends wird man finden, daß die Absicht des Umgestaltenwollens gleich stark geblieben ist. Auch den üblichen Weg der politischen Reformatoren beschritt R.: von der Kritik [Dijoner Preisschrift] zur Konstruktion [Contrat social] zur Utopie [Emil], wie wir im folgenden Kapitel: „Der Zusammenhang in R.s Werken" noch näher sehen werden.

Überblickt man nun all das in vorstehendem Kapitel Dargelegte, so wird es, glaube ich, leicht zuzugeben, daß bei einem Menschen wie R., bei dem der Typus des Denkens und der Persönlichkeit so in eins verschmolzen sind, auch auf seine Person und die damit zusammenhängende Methode des geistigen Arbeitens Rücksicht genommen werden muß, wenn man ihn nicht grundsätzlich falsch verstehen will.

3. Der Zusammenhang in Rousseaus Werken

Wie man den „Emil", der uns in vorliegender Arbeit am meisten interessiert, nicht verstehen kann ohne Kenntnis der Persönlichkeit und der Methode R.s, so kann man ihn auch nicht verstehen, wenn man nicht die anderen Werke R.s in Betracht zieht. Nach der oben gegebenen Schilderung R.s erscheint es an und für sich ausgeschlossen, daß er es fertig brachte ein Werk zu schaffen, in dem er klipp und klar seine gesamte Philosophie und Pädagogik niederlegte. Jedes Buch ist immer nur ein Teil seines ganzen gewaltigen Lebenswerkes. Aber trotz allem hängen die Werke auf das innigste zusammen und unterscheiden sich nur durch extreme Betonung irgendeiner Seite des einen Grundgedankens, der alle durchzieht, voneinander. Und eben durch eine Betrachtung aller seiner Werke werden diese extremen, einseitigen Untersuchungen auf das rechte Maß zurückgeführt, man versteht viele Probleme im „Emil" erst richtig durch die anderen Werke und kann diesen Gedanken dann ihren Platz

im System R.s richtig anweisen. „Ohne sie [die anderen Werke] gelangt niemand bis zum Innern des gewaltigen Baues“ [i. e. des „Emil“ (Karstädt S. 35)].

Zunächst mag R. selbst über sein Lebenswerk das Wort haben. Im III. Dialogue sagt Le Français:[1] „Als ich mit der Lektüre dieser [R.s] Schriften begann, fühlte ich, daß darin nach einem bestimmten Plan vorgegangen wird, der rekonstruiert werden muß, um den Inhalt ihres Zusammenhangs zu verstehen. Ich fand, daß der Plan der Reihenfolge ihres Erscheinens entgegengesetzt war, und daß der Verfasser, indem er von Prinzipien zu Prinzipien fortschritt, zu den Grundprinzipien erst in seinen letzten Schriften gelangt ist. Ich mußte also, um synthetisch zu verfahren, mit den letzten beginnen; das habe ich auch getan, indem ich mich zuerst mit dem „Emil“ beschäftigte, womit er [R.] geschlossen hat; denn die beiden Schriften, die er später veröffentlicht hat, gehören nicht mehr zu seinem System, und waren bestimmt, seine Person, sein Vaterland und sein Glück zu verteidigen.“ In seinem Briefe an Beaumont schreibt R.:[2] „Ich habe über verschiedene Gegenstände geschrieben, aber immer aus denselben Prinzipien heraus; es ist überall dieselbe Moral, derselbe Glaube, überall sind die Grundsätze und mehr oder weniger auch die Ansichten dieselben. Trotzdem hat man die einzelnen Bücher ganz verschieden beurteilt, eben weil man dabei mehr den behandelten Stoff als meine Absicht im Auge hatte.“[3] Und in den „Bekenntnissen“[4] heißt es, daß alle kühnen Stellen im „Contrat social“ früher in der „Abhandlung über die Ungleichheit“, und alle kühnen Stellen im „Emil“ vorher schon in der „Julie“ gestanden sind.

Nach diesen Äußerungen R.s selbst sollen noch einige R.Forscher mit ihren Ansichten zu Worte kommen, wobei vorausgeschickt sei, daß heute fast alle neueren Forscher den Zusammenhang zwischen den einzelnen Werken anerkennen. Spitzner und Noïkow[5] finden, daß in allen seinen Werken vom ersten bis zum letzten die behandelten Materien pädagogisch ausgewertet werden, d. h. daß Menschheitsverbesserung das Ziel aller seiner Arbeit war, wozu er durch seine Natur-Kultur-Antithesis mit Notwendigkeit geführt wurde. v. Sallwürk ist von einer ähnlichen Ansicht geleitet, wenn er meint:[6] „Der Gesamtinhalt seiner Schriften bezweckt den neuen Aufbau der in veralteten Formen erstarrten Gesellschaft.“ Sakmann[7] glaubt, daß alle wesentlichen Momente, die im Verhältnis des Menschen zum Menschen

[1] Oeuvres IX S. 285 f., zit. aus Benrubi S. 126 u. 127. [2] Oeuvres III 59, zit. aus Benrubi S. 6. [3] Spranger übersetzt S. 101 „weil man mich mehr nach den Materialien beurteilte, die ich behandelte, als nach meinen Gefühlen“. [4] Conf. II 172. [5] Spitzner S. 11, 16, 17. Noïkow S. 30, 31. [6] Emil I, CXVII.

eintreten können, in den drei Hauptschriften, aber zerstreut, gegeben sind: „Emil" — Selbständigkeit der Einzelpersönlichkeit; „Heloïse" — Innigkeit der sympathischen Herzensverbindung; „Contrat social" — unbedingte [?] Hingabe des Willens an ein großes Ganze. Höffding stellt fest, daß das Grundthema in allen drei Schriften, die ja fast zu gleicher Zeit konzipiert wurden, das gleiche ist. „In La Nouvelle Héloise wird die Liebe und das Naturidyll der Kultur entgegengestellt. Im Contrat social wird der Kampf für die natürliche Freiheit geführt. . . . Im „Emil" wird die natürliche Güte der sozialen und zivilisierten Verkümmerung entgegengestellt."[8] „Der Zusammenhang seiner Schriften offenbart sich eben darin, daß in allen dieselben Hauptbegriffe hervortreten, obgleich sie erst Schritt für Schritt ihre nähere Bestimmung und Begrenzung erhalten. . . . Der Grundtypus im Denken R.s ist der Gegensatz zwischen dem Unmittelbaren, Ursprünglichen, Abgeschlossenen, Totalen, Freien und Einfachen auf der einen Seite und dem Abgeleiteten, Relativen (Relationsbestimmten), Geteilten, Abhängigen und Zusammengesetzten auf der anderen Seite. Jenes ist die absolute Selbstentfaltung des Lebens, von eigener innerer Kraft und vom eigenen inneren Drang getragen; dieses ist die Begrenzung, der Zwang und die Geteiltheit, welche durch die äußeren Relationen, denen das Leben unterliegt, bewirkt wird. Dieser Gegensatz zwischen dem Absoluten und Relativen ist es, welchen R. als den Gegensatz zwischen Natur und Kultur bezeichnet."[9]

Den „glänzendsten und bestechendsten Versuch", die Einheit bei R. nachzuweisen, nennt Karstädt[10] den Artikel: „Unité de l'Oeuvre de Rousseau" in Lansons französischer Literaturgeschichte. Er gibt ihn dann im Auszug, wie er sich in den Büchern für französische Lyzeen findet, den auch wir hier nach Karstädt[11] mitteilen:

1. Der Naturzustand ist gut, die Gesellschaft ist schlecht — These (die beiden Discours und der Brief an D'Alembert).
2. Aber man kann nicht zum Urzustand zurückkehren, man muß die Gesellschaft als ein notwendiges Übel anerkennen — Antithese.
3. Man kann also die sozialen Zustände verbessern, indem man sie durch verschiedene Mittel dem Naturzustande nähert — Synthese.

So ist der „Emil" die Heilung der sozialen Übel durch eine individuelle natürliche Erziehung, die „Neue Heloïse" die Heilung der sozialen Übel durch Ausübung häuslicher Tugenden, die imstande sind, die weltlichen Leidenschaften beider Geschlechter zu reinigen, und der „Gesellschaftsvertrag" hat den sozialen Übeln abzuhelfen für

[7] Sakmann S. 172. [8] Höffding S. 91. [9] ibid. S. 105. [10] Karstädt S. 26 [11] Karstädt S. 26 u. 27.

die Menschen, die dem Staate und der Regierung unterworfen sind, durch treue und loyale Unterwerfung unter die Bedingungen, die sie einst selbst aufgestellt haben, und die ihnen die Natur diktierte. „So ergibt sich: der Mensch als soziales Wesen wird versöhnt mit dem natürlichen Menschen als Individuum, als Gatte, als Bürger."

Diese Rekonstruktion ist keine willkürliche, sondern sie rührt von R. selbst her, der im III. Dialogue von „Rousseau juge de Jean Jacques" schreibt:[12] „J'y vis partout de développement de son grand principe que la nature a fait l'homme heureux et bon . . . Mais la nature humaine ne rétrograde pas . . . il [R.] a toujours insisté sur la conversation des institutions existantes . . . retardant peut-être ainsi leur décadence . . ." („Überall sah ich die Entwicklung seines großen Prinzips, daß die Natur den Menschen glücklich und gut geschaffen hat . . . Aber die Natur schreitet nicht rückwärts . . . Er [R.] hat immer die Erhaltung der bestehenden Einrichtungen betont . . . so vielleicht ihren Verfall verlangsamend.") Die logisch nicht lösbare Antinomie, die in der Antithesis — aber auch schon in den drei negativen Schriften (1. u. 2. Disc.; Brief an D'Alembert) immer mitklingt — steckt, insofern als gewissermaßen zugestanden wird, daß für die heutigen Menschen der Naturzustand eigentlich unnatürlich wäre, fühlt auch Rousseau, und er korrigiert und ergänzt in den folgenden positiven Werken.[13]

Damit wäre in großen Zügen der innere Zusammenhang der R.schen Werke klargelegt. Die Frage, welche von den oben aufgeführten Ansichten über den inneren Zusammenhang die richtige ist, ist schnell gelöst, denn in der letzten, die am meisten für sich hat und der auch wir uns anschließen, sind alle anderen angeführten enthalten. In Kürze wollen wir im folgenden auf die einzelnen Schriften sowohl vor als auch nach dem „Emil" eingehen, wobei wir uns aber nur an das Wesentliche halten werden, soweit es für eine spätere richtige Würdigung des „Emil" notwendig erscheint. Jede Auseinandersetzung über den Naturbegriff, der einem auf Schritt und Tritt bei R. begegnet, sparen wir uns für das einschlägige Kapitel im eigentlichen System des „Emil" auf.

Abgesehen von einigen herzlich schlechten Gedichten und einzelnen — teilweise guten — Kompositionen, in denen er allerdings vom Naturprinzip - z. B. in seinem Gedicht, das die Lyoner Seidenindustrie verherrlicht — noch weit entfernt ist, haben wir aus seiner frühesten Zeit nichts. Das erste große und zusammenhängende Stück ist der noch erhaltene Erziehungsplan, den R. verfertigte, als er

[12] zit. aus Karstädt. Übersetzung ebenf. von Karstädt S. 27. [13] Karstädt S. 34.

im Hause des Herrn de Mably als Hauslehrer fungierte. Zahlreiche Ansätze, die gegen die landläufige Erziehung stehen, finden sich schon hier: Studium der Individualität des Zöglings, Übereinstimmung zwischen Vater und Erzieher, Forderung der Freiheit für den Zögling und für den Unterricht, das Betonen der Lust und der Selbsttätigkeit beim Lernen, die natürlichen Strafen — in mäßigeren und vernünftigeren Worten als im „Emil" — Ausbildung des Herzens und dann erst der Urteilskraft und des Geistes, die Methode des gelegentlichen Wissenserwerbs. In der Frage der Bildungsstoffe steckt R. noch ziemlich in der landläufigen Ansicht, und auch die Körper- und Sinnenpflege findet noch keine Berücksichtigung. Auch Rousseauschrullen sind hier schon zu spüren; so findet beispielsweise eine feierliche Investitur des Erziehers statt, „er wird in aller Form zum ‚Depositar' der väterlichen Autorität ernannt"; daß der Zögling nichts merke, bezeichnen die Rockknöpfe, an die der Erzieher greift, dem Vater gegenüber die Skala der Noten.[14] Daß Locke eifrig kopiert wird, ist aus dem ganzen Erziehungsplan ersichtlich.

Der eigentliche, der welthistorische R. beginnt erst mit dem sogenannten 1. Discours, der Frage: „Ob die Wiederherstellung der Wissenschaften und Künste dazu beigetragen habe, die Sitten zu reinigen," welche Preisfrage im Jahre 1750 von der Akademie in Dijon gestellt wurde und die R. mit dem Preise löste. Dieser Arbeit geht die Vision voraus, die er auf der Straße nach Vincennes auf dem Wege zu seinem Freunde Diderot hatte. Für sich angesehen ist die Arbeit, die er später selber als sein schlechtestes Werk bezeichnete, ein besserer Gymnasiastenaufsatz mit dem durch die ganze Schrift hindurchlaufenden Trugschluß: post hoc, ergo propter hoc, während er das eigentliche Beweisthema seiner Arbeit, die kausale Beziehung zwischen Kunst und Wissenschaft auf der einen und der Sittenverderbnis auf der anderen Seite einfach voraussetzte.[15] Aber historisch angesehen ist sie von eminenter Bedeutung. Hier hatte zum ersten Male ein Mann den Mut, der verderbten und verkommenen Zeit, wie wir sie oben schilderten, ihre Schlechtigkeit vorzuwerfen und gegen Voltaires Kulturbilanz in „Vision de Babue", die lautete: „Tout est passable",[16] eine andere aufzustellen, die hieß: alles ist verdorben und steckt im Sumpfe der menschlichen Laster; kehret zurück zur Einfachheit, zur Ursprünglichkeit, zur Natur. Dies zündete und man sprach von der Preisaufgabe, wie ein Zeitgenosse schrieb, „wie von einem wunderbaren Phänomen, das plötzlich am Literaturhimmel aufgegangen sei".[17] Für sich betrachtet zerfällt der Discours

[14] Aus Sakmann S. 47—52. [15] Karstädt S. 29. [16] cf. Sakmann S. 17. [17] zit. aus Geiger S. 36.

in zwei Teile: fürs erste in den historischen und zweitens in den philosophischen Beweis, wobei er sich immer der antithetischen Bilder Natur und Kultur bedient. In der Verachtung des Wissens schlägt er hier von allen seinen Schriften die stärksten Töne an. Man höre z. B. die Stellen: „Die Künste und Wissenschaften verdanken ihr Entstehen unseren Lastern."[18] „Allmächtiger Gott, der du die Geister in deinen Händen hältst, befreie uns von der Einsicht und den trübseligen Künsten unserer Väter und gib uns Unwissenheit, Unschuld und Armut zurück, die einzigen Güter, welche unser Glück ausmachen und welche vor Dir wertvoll sind."[19] Doch ist nirgends klar ersichtlich, ob er die docta ignorantia oder eine rohe primitive Unwissenheit meint.

Auch aus seinen ersten größeren poetischen Arbeiten, die hier einzuschalten sind, ersieht man, daß R.s Werk ein zusammenhängendes ist, denn auch in ihnen kommt der Akkord zum Erklingen, den er sein ganzes Leben lang nicht mehr aus den Ohren verlieren sollte: Natur. Im „Dorfwahrsager" ist es „die Liebe zur Einsamkeit, das Zurückziehen in die Natur, die Sehnsucht nach Wald und ländlicher Stille; im „Pygmalion" die Entfernung und Entfremdung von den Menschen, das Sichbesinnen auf sich selbst, die Beschränkung auf und die ausschließliche Hingabe an seine Arbeit."[20] In der Vorrede zu seinem dritten poetischen Werke, zum „Narcisse" heißt es: „Heute muß man sich ihrer [der Künste und Wissenschaften] freilich bedienen wie einer Arznei gegen das Übel, das sie verursacht, oder wie jener schädlichen Tiere, die man auf der Wunde, die sie gebissen, zerquetschen muß."[21] Diese Stelle ist auch wichtig für den oben im großen gegebenen Zusammenhang von R.s Werken [Antithesis!].

Im zweiten Discours, der lautete: „Welches ist der Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen, und ist sie gerechtfertigt durch das Sittengesetz?", nimmt R. das im ersten Discours skizzierte Problem wieder auf, aber mehr nach der sozialen Seite hin. Es sind wieder zwei Bilder: auf der einen Seite der verlorene paradisische Urzustand, auf der anderen die dafür eingetauschte Hölle der Zivilisation. Die Schrift bietet inhaltlich nichts wesentlich Neues, es sind meist Erinnerungsfetzen aus Reisebeschreibungen, Ausmalung des Genesisberichts, aber die Schrift ist doch tiefer, problemreicher, wenn auch gleich widerspruchsvoll. Der große Trugschluß, der durch diese Arbeit hindurchgeht, ist der, daß R.s Urmensch, dem er nur das Glück des stumpfsinnigen Tieres gibt, doch denken und fühlen können muß wie ein Zivilisierter, um sich im Ur-

[18] R. 1. Disc. S. 18. [19] R. ibid. S. 27. [20] Geiger S. 72. [21] zit. aus Sallwürk E I 97, Fußnote.

zustand glücklich zu fühlen, wie R. es ja schildert.[22] R. schreibt diesbezüglich: „Wenn ich es [das menschliche Wesen] mit einem Worte so anschaue, wie es aus den Händen der Natur hervorgehen mußte: dann sehe ich in ihm ein Tier, schwächer als die einen, minder gewandt als die anderen, jedoch im Ganzen genommen am vorteilhaftesten organisiert."[23] Und weiter unten: „Wenn sie [die Natur] uns demnach zur Gesundheit bestimmt hat, so möchte ich fast behaupten, daß der Zustand der Reflexion ein widernatürlicher und der sinnende Mensch nur ein entartetes (dépravé) Tier ist".[24] Auffallend ist auch die völlige Isoliertheit des Urmenschen, und R. kommt sonderbarerweise gar nicht auf den naheliegenden Gedanken, daß es vielleicht doch naturhafte Gründe geben kann für den Übergang vom Individual- zum Sozialzustand (längerer Geschlechtsverkehr, Kindererziehung, Familienbeziehungen usw.).[25] Nun kommt noch ein Gedankengang hinein, der den ganzen 2. Discours sprengt, da nämlich R. zugestehen muß, daß der Mensch, und zwar auch der Urmensch perfektibel ist, d. h. die Fähigkeit der Selbstvervollkommnung hat, und daß es geradezu widernatürlich wäre, wenn er noch heute im Urzustande sich befände. „. . . Dann gibt es noch eine andere spezifische und charakteristische Eigentümlichkeit, welche sie [Menschen und Tiere] unterscheidet und über die sich nicht weiter streiten läßt. Das ist nämlich das Vermögen der Selbstvervollkommnung, ein Vermögen, welches unter günstigen Umständen alle anderen entwickelt und sich beim Menschen sowohl in der Gattung als auch in dem Individuum dartut, anstatt daß ein Tier nach Verlauf einiger Monate, das ist, was es sein ganzes Leben sein wird, und seine Spezies nach Verlauf von 1000 Jahren ebenso, wie sie im ersten dieser 1000 Jahre war."[26] Aber sofort bläst er wieder ein wenig zum Rückzug und findet, daß die Vervollkommnungsfähigkeit eines „gelegentlichen Zusammentreffens von mehreren fremden Ursachen"[27] bedürfe, um angeregt zu werden, wobei er allerdings die Frage offen läßt, was dies für Ursachen gewesen sind. Wesentlich ist, daß er dadurch die Antithesis schafft, die wir oben im summarischen Überblick über seine Schriften schon zeigten. Das Feinste aber leistet er sich in dem Satze, in dem er den ganzen realen Naturzustand, wie er ihn bisher immer schilderte, über den Haufen wirft, indem er schreibt: „Denn es ist keine leichte Aufgabe zu unterscheiden, was es Ursprüngliches und Künstliches in der gegenwärtigen Natur des Menschen gibt, und einen Zustand richtig zu erkennen, welcher nicht mehr vorkommt, der vielleicht niemals existiert hat und wahrscheinlich auch niemals exi-

[22] Karstädt S. 30. [23] R. 2. Disc. S. 59. [24] ibid. S. 63. [25] cf. Hensel S. 18. [26] R. 2. Disc. S. 66. [27] ibid. S. 87.

stieren wird, von dem man aber gleichwohl richtige Begriffe haben muß, um über unseren gegenwärtigen Zustand stichhaltige Urteile aufzustellen."[28] Sakmann hat m. E. recht, wenn er aus diesem Satze folgert, daß nun für R. der Naturzustand ein Maßstab, ein Ideal, Kantisch gesprochen eine regulative Idee sei.[29] Diese fortlaufenden Widersprüche in dem Discours aufzulösen ist unnötig und unmöglich, denn es brodelt und kocht noch alles im Denken R.s. Zum Schlusse sei noch bemerkt, daß der Inhalt der „Abhandlung über die Ungleichheit der Menschen" in das 4. Buch des „Emil", allerdings dem damaligen Standpunkt R.s entsprechend und noch mehr nach der sozialen Seite hin, hineingewoben ist.

Als letzte negative Schrift ist noch zu vermerken der sogenannte „Brief über die Schauspiele" [1758] an D'Alembert. Diese Schrift ist ebenfalls eine Anklage gegen die Zeit und ein Sicheinsetzen für die patriarchalischen Zustände, besonders im Hinblick auf seine Heimatstadt Genf, und zwar ist dieser Brief sowohl grundsätzlich als auch zeitgeschichtlich anzusehen. Sodann ist er auch eine Streitschrift gegen Voltaire, der in Genf, dem Ideal der Sittenreinheit und des Patriarchalismus R.s, ein Komödienhaus errichten wollte.

Nach der Sturm- und Drangzeit in diesen ersten Schriften wird R. in dem Artikel: „Discours sur l'économie politique", den er für den 5. Band der Enzyklopädie schrieb, zum ersten Male praktisch und positiv. Trotzdem der Enzyklopädieartikel aus einer ganz anderen Tonart geht als die vorhergehenden Schriften, und in den meisten Punkten an den späteren „Contrat social" erinnert, fehlt es doch nicht an Anknüpfungspunkten. Sakmann[30] weist darauf hin, daß das Römer- und Spartanerideal des 1. Discours jetzt begrifflich formuliert wird als ethischer Sozialismus, d. h. als Forderung der Unterwerfung des Einzelwillens unter den Gesamtwillen, und daß es auch für den 2. Discours nicht an Anknüpfungspunkten fehlt, insofern als der Einzelne in der sozialen Tugendrepublik frei ist und von großem Werte, ferner daß eine einzige Rechtsbeugung einem Einzelnen gegenüber den Staat grundsätzlich auflöst. Das Gesetz gilt bloß, weil und soweit es der Einzelne sich selbst auferlegt hat. An vielen Stellen erinnern die sozial-ethischen Ausführungen an Kant. Bevor wir auf die Erziehung, die er hier ausführlich schildert, eingehen, lassen wir einige sozialethische Stellen folgen, die ja die Basis seiner pädagogischen Folgerungen darstellen. „Das Gesetz allein ist es, dem die Menschen die Gerechtigkeit und Freiheit verdanken; dieses heilsame Organ des allgemeinen Willens ist es, welches im Recht die natürliche Freiheit

[28] ibid. S. 49. [29] Sakmann S. 30. [30] ibid. S. 23.

unter den Menschen wiederherstellt.[31] „Es genügt nicht, den Bürgern zu sagen: seid gut; man muß sie lehren, es zu sein; und selbst das Beispiel, das in dieser Hinsicht die erste Lektion ist, ist nicht das einzige Mittel, das man anwenden muß, die Vaterlandsliebe ist das Wirksamste; denn wie ich schon gesagt habe, ist jeder Mensch tugendhaft, wenn sein Privatwillen in allem mit dem allgemeinen Willen übereinstimmt, und wir wollen gerne das, was die Leute wollen, die wir lieben. Es scheint als ob das Gefühl der Humanität sich verflüchtigt und abschwächt, indem es sich über die ganze Erde verbreitet."[32] „Wollt ihr, daß der allgemeine Wille erfüllt wird, so sorgt, daß alle Privatwillen sich darauf beziehen; und da die Tugend nichts anderes ist, als die Übereinstimmung des Privatwillens mit dem allgemeinen Willen, so laßt, um dasselbe mit einem Worte zu sagen, die Tugend herrschen."[33] Daß eine solche Auffassung des Staates und eine solche sozial-ethische Zielsetzung — Übereinstimmung des Einzel- und des Gesamtwillens Tugend — auch eine öffentliche Erziehung fordert, erscheint als logische Folge. So schreibt z. B. R.:[34] „Das Vaterland kann nicht bestehen ohne die Freiheit und die Freiheit nicht ohne die Tugend, die Tugend nicht ohne die Bürger: ihr werdet alles haben, wenn ihr tüchtige Bürger ausbildet; ohne das werdet ihr nur Sklavenseelen haben, das Staatsoberhaupt miteinbegriffen." „Wenn man sie [die Menschen] z. B. früh genug daran gewöhnt, ihre eigene Person nur in Beziehung auf den Staatskörper zu betrachten und sozusagen ihre eigene Existenz nur als einen Teil der seinigen anzusehen, dann könnten sie schließlich dahinkommen, sich in gewisser Weise mit dem großen Ganzen zu identifizieren, sich als Glieder des Vaterlandes zu empfinden, es mit dem köstlichen Gefühle zu lieben, das der isolierte Mensch nur für sich selbst hat, dauernd ihre Seele zum großen Ziele zu erheben und auf diese Weise die gefährliche Anlage, aus der alle unsere Laster entstehen, in eine erhabene Tugend zu verwandeln."[35] „Vom ersten Augenblick des Lebens an muß man lernen zu verdienen, daß man lebt; und da man vom Augenblick der Geburt am Rechte der Bürger teilnimmt, so muß mit diesem Augenblicke die Ausübung unserer Pflichten beginnen. Wie es Gesetze für das reife Alter gibt, so muß es auch solche für die Kindheit geben, welche lehren den anderen zu gehorchen, und wie man die Vernunft jedes Menschen nicht den Schiedsrichter seiner Pflichten sein läßt, so darf man um so weniger der Einsicht und den Vorurteilen der Väter die Erziehung der Kinder überlassen, die für den Staat noch wichtiger ist als für die Väter,

[31] R., „Discours sur l'économie politique". Oeuvr. compl. Bd. IX., zit. aus Spranger S. 138. [32] ibid. zit. aus Spranger S. 145. [33] ibid. zit. aus Spranger S. 142. [34] zit. aus Benrubi S. 83. [35] ibid. zit. aus Spranger S. 149.

da nach dem Laufe der Natur der Tod des Vaters ihm oft die letzten Früchte dieser Erziehung raubt, während das Vaterland früh oder spät diese Wirkung verspürt."[36] Zum Schlusse noch eine Stelle, die gewissermaßen eine Zusammenfassung von R.s Ansichten über die öffentliche Erziehung ist: „Wenn die Kinder gemeinschaftlich im Schoße der Gleichheit erzogen werden, wenn sie durchtränkt sind von den Gesetzen des Staates und den Grundsätzen des allgemeinen Willens, wenn man sie gelehrt hat, diese vor allen Dingen zu ehren und zu achten, wenn sie von Beispielen und Gegenständen umgeben sind, die ihnen unausgesetzt von der zärtlichen Mutter reden, die sie nährt, von der Liebe, die sie für sie hegt, und von den unschätzbaren Gütern, die sie von ihr empfangen, und von der Erwiderung, die sie ihr schulden — dann brauchen wir nicht zu zweifeln, daß sie lernen werden, sich gegenseitig wie Brüder zu lieben, niemals etwas zu wollen als was die Gesellschaft will, Handlungen von Menschen und Bürgern an die Stelle des unfruchtbaren und eitlen Geschwätzes der Sophisten zu setzen, und eines Tages die Verteidiger und Väter des Vaterlandes zu werden, dessen Kinder sie so lange gewesen sind."[37] Ferner erklärt er das Amt des Erziehers, das der Souverän [i. e. der Staat] zu vergeben hat, als das höchste Ehrenamt in der Republik. Man ist verwundert, kurz nach den drei negativen Schriften mit ihrem Pathos, ihren Widersprüchen und ihren oftmals haltlosen Behauptungen, R. so relativ ruhig und systematisch schreiben zu sehen. Ich glaube dies nicht anders erklären zu können, als daß wir, auch angesichts der zahlreichen Übereinstimmungen und Anklänge, annehmen, es sei dem „Discours sur l'économie politique" ein gründliches Studium Platons vorausgegangen.

„La Nouvelle Heloïse", die wir nun zu betrachten haben, gehört zu den Werken seiner Reife und Fülle. Sie, der „Emil" und der „Contrat social" wurden gleichzeitig konzipiert, wenn sie auch nacheinander erst veröffentlicht wurden. Trotzdem mehrere Motive in der „Heloïse" nebeneinander herlaufen, ist das eigentliche Hauptmotiv doch die Aussöhnung des Menschen mit der Natur, die Heilung der sozialen Leiden durch Ausübung der häuslichen Tugenden und durch Eintreten für das Recht der natürlichen reinen Leidenschaften. Georg Brandes sieht das Bedeutsame des Werkes darin, „daß es an die Stelle der in der bisherigen französischen Literatur meist gepriesenen Galanterie echte Liebesempfindung und wahre Leidenschaft setzt, daß es in weit höherem Grade als viele flammende Reden zur Beseitigung der Standesvorurteile beiträgt, daß es, die konventionelle Ehrbarkeit bekämpfend, die dem Menschen innewohnende Moral, den Tugend-

[36] ibid. zit. aus Spranger S. 150. [37] ibid. zit. aus Spranger S. 150 u. 151.

begriff, den jeder ehrlich Denkende sich gestaltet, setzte, und daß es endlich gegenüber der damals herrschenden Naturkünstelei oder der Geichgültigkeit gegen die Schönheiten der Natur warme und echte Begeisterung für sie setzte und laut bekundete, wie gefühlvolle Menschen durch die Schönheit und die Erhabenheit der Natur gekräftigt und erhoben würden."[38] Doch muß festgehalten werden gegenüber den landläufigen Einwendungen gegen die „Heloïse", daß in dieser absolut nicht der sinnlichen Begier freie Zügel gelassen werden, sondern daß der Respekt vor den objektiven Mächten — hier die Heiligkeit der Ehe — die Oberhand und zwar in nicht mißzuverstehender Weise über die persönlichen Neigungen und Leidenschaften gewinnt. Auch benützt R. diesen Roman dazu, um Ideen aus allen möglichen Gebieten — soziale, pädagogische, religiöse etc. — an den Mann zu bringen, und er nimmt auch die Gelegenheit wahr, mit diesem Werke einzugreifen in den Religionsstreit seiner Tage, indem er versucht, eine Einigung der Enzyklopädisten und ihrer Gegner herzustellen. Die beiden Parteien sind verkörpert in Julie — R.s Ansicht — und in Wolmar, dem Atheisten und Materialisten. In pädagogischer Hinsicht finden sich in der V. Abteilung 3. Brief der „Heloïse" schon sehr viele grundlegende Gedanken des „Emil" und zahlreiche Zitate, die oft als aus dem „Emil" stammend angegeben werden, sind in Wirklichkeit aus der „Heloïse". Ablehnung des Ehrgeizes, Erforschen der natürlichen Neigung der Kinder, Entwickeln und zugleich Erforschen der kindlichen Natur, Ablehnung der Fabeln, Forderung nach Gedanken und nicht bloß nach Worten, Erlernen des Lesens durch Anreiz, Erziehung nach dem Gange der Natur, Ablehnung des Lernzwanges, Verbot des Wortebrauchens der Kinder, Ablehnen des Räsonierens, das harte Joch der Notwendigkeit, die Ansicht, daß alle natürlichen Regungen gut sind, voller Gebrauch der jugendlichen Kräfte, keine Unterdrückung der Regungen der Natur, Selbstzweck der Kindheit, auch R.s Hauptfehler: Vernunftentwicklung nachdem die Sinnesentwicklung schon abgeschlossen ist, auch die im „Emil" eine so große Rolle spielende Unsichtbarkeit des Erziehers, dies sind alles pädagogische Hauptpunkte aus der pädagogischen Provinz in der „Heloïse".[39]

Hier wäre nun der Ort, wo der „Emil" einzuschalten ist. Sakmann[40] geht sogar so weit, zu behaupten, daß der „Emil" jedenfalls „naturwissenschaftlich geredet, aus der ‚Heloïse' durch Sprossung entstanden sei", doch kann man aus diesem pädagogischen Kapitel auch herauslesen, daß R. zur gleichen Zeit sich mit pädagogischen Materien be-

[38] zit. aus Geiger S. 92. [39] R., „Julie oder die Neue Heloïse" II. Teil V. Abteilung 3. Brief S. 241—284. [40] Sakmann S. 46.

schäftigte, denn die Erscheinungszeit und die der Konzeption fällt fast zusammen. Die „Heloïse" erschien 1761, der „Emil" 1762 und der „Contrat social" ebenfalls 1762. Abgesehen davon, daß der pädagogische Abschnitt mit logischer Notwendigkeit in das Idealbild einer Familie — wie es in der „Heloïse" ja geschildert wird — hineingehört, liegt auch die Annahme nahe, daß R., der ja nach seinen eigenen Geständnissen immer Todesängste hatte und immer in Sorge war, seine Gedanken möchten vielleicht nicht auf die Nachwelt kommen, die Gelegenheit des Romans benützte, um wenigstens einmal die Hauptgedanken seiner Pädagogik der Öffentlichkeit zu unterbreiten.

Da der „Emil" noch Gegenstand ausführlicher Untersuchungen in vorliegender Arbeit werden wird, geben wir uns damit zufrieden, den Ort angezeigt zu haben, wo er zeitlich in dem geistigen Entwicklungsgange R.s seinen Platz hat, und gehen über zu dem fast gleichzeitig mit dem Erziehungswerke erschienenen „Contrat social". Diese Schrift wird meist nur angeführt, um das Widerspruchsvolle in R.s Werken darzulegen und zu zeigen, daß ein Mensch, der im „Contrat" einem extremen Sozialismus und im „Emil" einem „Hyperindividualismus" das Wort redet, nicht ganz ernst genommen werden kann. Diese gewöhnliche Gegenüberstellung der beiden Werke ist vollständig falsch, denn fürs erste ist „Emil" nicht im Geringsten, wie später zu zeigen sein wird, rein individualistisch eingestellt, und fürs zweite wäre es gar nicht so schwer R.s frühere Gedanken auch im „Contrat" wieder zu erkennen, wenn auch in einer scharf zugespitzten und präzisierten Form. Sodann muß hauptsächlich die Tendenz der beiden Werke in Betracht gezogen werden. Der „Emil" ist ein Werk, das sich zum Vorwurf nimmt zu zeigen, wie innerhalb der heutigen verderbten Gesellschaft ein neuer naturhafter Mensch, der Vater eines neuen Menschengeschlechtes, gezüchtet werden kann, während der „Contrat" das Idealbild des Staates darstellen soll, in dem — wie aus später mitzuteilenden Stellen ersichtlich sein wird — „Emil" wohl einen Platz haben könnte. Demnach wäre der „Contrat" gewissermaßen eine Ergänzung des „Emil", aber nicht eine Widerlegung. Der „Gesellschaftsvertrag" hat kein pädagogisches Kapitel, da er ja fast gleichzeitig mit dem Erziehungsroman geschaffen wurde, aber wenn er eines hätte, so würde dieses ungeschriebene Kapitel jedenfalls sehr stark dem oben genannten Enzyklopädieartikel gleichen, was auch ganz natürlich wäre, denn in der idealen Gesellschaft wäre die Behütung etc. des Emil unnütz und unnatürlich. Den Anknüpfungspunkt zwischen „Emil" und „Contrat social" sieht Sallwürk[41] richtig,

[41] Sallwürk, Emil LXXXVII/LXXXVIII.

wenn er schreibt: „Diese [die bürgerliche Freiheit] ist im Emil nicht übergangen; aber die Forderung sollte nicht bloß vom erzieherischen Standpunkte aus gestellt werden. Dies mag der Grund sein, warum R., gerade während er am Emil arbeitete, den einzigen Abschnitt seines politischen Lehrbuchs, der zum Abschluß gediehen war, unter dem Titel „Der Gesellschaftsvertrag" als besondere Schrift veröffentlichte; denn dieser Abschnitt behandelt eben die Frage, wie die bürgerliche Gesellschaft eingerichtet werden müsse, daß dem Willen des Einzelnen aller ihm zustehende Einfluß gewahrt wird und daß dabei doch jeder Einzelne sein ihm von Natur zugehöriges Recht ungehindert genießen könne." Damit ist im wesentlichen auch der Inhalt des „Contrat" angegeben. Es würde zu weit führen, wenn wir an dieser Stelle auf das Buch, das in manchen Teilen — besonders in der Frage der volonté général, der Auffassung des Gesetzes etc. — geradezu mystisch anmutet, näher eingehen würden, und es mag genügen, nur einige Stellen anzuführen, die für unsere späteren Ausführungen wichtig sind, und die bezeugen, daß der „Contrat social" nicht ein Abfallen R.s von seinen sonstigen Grundansichten ist, daß er nicht einem rücksichtslosen Staatssozialismus, der der Individualität keinen Raum gönnt, das Wort redet. Schon der Vertragsgedanke, der das ganze Werk durchzieht, zeigt die Wertung des Individuums: „Weil kein Mensch von Natur einige Gewalt über seinen Nebenmenschen hat, und aus der Gewalt kein Recht kann hergeleitet werden, so müssen also gewisse Verträge unter den Menschen stattfinden, worauf alle höhere Macht sich gründet."[42] Dies gibt von selbst das Dilemma Freiheit und Gesetz, das sich fast durch den ganzen „Gesellschaftsvertrag" hindurchzieht und in einer meisterhaften, oftmals an Kant erinnernden, Weise gelöst wird. Zahlreiche Stellen ließen sich anführen, in denen das hohe Lied der Freiheit erklingt, so z. B.: „Seiner Freiheit entsagen, heißt der Menschheit entsagen und auf deren Rechte und Pflichten Verzicht tun. Es ist keine Entschuldigung möglich für denjenigen, welcher allem entsagt. Eine solche Entsagung ist mit der Natur des Menschen unvereinbar, und die ganze Moralität seiner Handlungen fällt weg, sobald sein Wille die Freiheit verliert."[43] Nun kommt aber das Gesellschaftsbündnis, das äußerlich angesehen diese Freiheit zu zerstören droht, denn „jeder von uns übergibt gemeinschaftlich seine Person und seine Gewalt unter die höchste Regierung des allgemeinen Willens; und wir nehmen im ganzen jedes Mitglied als ein unzertrennbares Teil des Ganzen an".[44] Aber sofort gibt R. die Lösung: „Auf diese Art entsteht aus den einzelnen Gliedern durch diese Gesellschaftsverbindung ein moralisches Ganzes, das aus eben-

[42] R., „Contrat social" S. 13. [43] R. ibid. S. 15/16. [44] ibid. S. 27.

soviel Mitgliedern besteht als Stimmen da sind, und welches aus ebendieser Verbindung seine Einheit, sein Wesen, sein Leben und seinen Willen erhält." Sogar bei den dem Gesetze nicht Gehorchenden — welches Gesetz sie sich einst selbst gegeben haben — läßt er die Freiheit nicht aufgegeben sein: „Damit nun der Gesellschaftsbund nicht bloß ein eitles Hirngespinst sei, setzt er stillschweigend schon jene Bedingung voraus, welche allein die anderen unterstützen kann, daß nämlich jeder, so er dem Willen des Ganzen nicht gehorchen würde, von der ganzen Gesellschaft dazu gezwungen werden sollte: dies bedeutet im Grunde nichts weiter, als daß man ihn zwingen würde wieder frei zu sein; denn eben die Bedingung, vermöge welcher jeder Bürger dem Vaterlande zugehört, schützt ihn auch gegen alle persönliche Abhängigkeit."[45] Weiter unten schreibt R.: „So ist es alsdann ganz falsch, zu behaupten, daß bei dem Gesellschaftsvertrag die Privatpersonen wirklich etwas verlieren; denn ihre Lage wird im Gegenteil durch diesen Vertrag gegen ihre vorige Lage verbessert; und statt einer Abtretung machen sie bloß einen vorteilhaften Tausch, indem sie eine unstete Lebensart gegen eine bessere und sicherere, die natürliche Unabhängigkeit gegen die Freiheit, und endlich die Macht, anderen mit ihrer eigenen Gefahr zu schaden, und ihre Gewalt, welche ihnen von anderen könnte entrissen werden, gegen ein Recht vertauschen, welches die gesellschaftliche Vereinigung unverletzlich macht."[46] Doch gibt er auch zu, daß, „da die Freiheit nicht unter allen Himmelsstrichen blüht", sie auch nicht für alle Völker angemessen ist. „Je mehr man diesem Grundsatze des Montesquieu nachdenkt, je mehr erkennt man die Wahrheit desselben; und je mehr man ihn bestreitet, desto mehr gibt man Gelegenheit ihn durch neue Beweise zu verstärken."[47] Durch das Vorstehende glauben wir gezeigt zu haben, daß hier nicht von einem die Aufopferung der Individualität fordernden Sozialismus die Rede sein kann. Spranger[48] sagt, daß in R.s „Contrat social" das Gesetz in einer geradezu mystischen Weise die Verkörperung des sittlichen Geistes im Staate wird. „Er [R.] betrachtet es als Ausdruck des unmittelbaren ethischen Selbstwillens in dem einzelnen Menschen, so daß ihm das wahrhafte Gesetz nie als äußerer Zwang erscheinen kann, sondern Freiheit und Notwendigkeit zur Harmonie vereinigt." Wenn auch nur an wenigen Stellen, so leuchtet doch auch hier sein Naturoptimismus durch, wenn er z. B. sagt, daß es keinen einzigen bösen Menschen gebe, den man nicht zu irgend etwas Gutem bringen könnte,[49] wenn er glaubt, daß alle Strafen in einem ideal eingerichteten Staate verschwinden

[45] ibid. S. 32/33. [46] ibid. S. 58. [47] ibid. S. 144. [48] Spranger S. 32. [49] R., Contr. soc. S. 62.

müßten und wenn er annimmt, daß das Volk von sich aus immer das Gute verlangt, wenn auch die Beurteilungskraft nicht immer erleuchtet ist.[50]

Praktisch in bezug auf die staatsbürgerliche Erziehung wird R. 10 Jahre später in seinen „Considérations sur le gouvernement de Pologne et sur sa reformation." Hier vertritt R. reine Nationalerziehung. Die „Erziehung muß den Geistern eine nationale Form geben und ihre Meinungen derart leiten, daß sie patriotisch aus Neigung, aus Leidenschaft, aus Notwendigkeit werden."[51] „Laßt Euer Vaterland ganz offen wie Sparta," ruft er den Polen zu, „aber baut Euch feste Burgen im Innern der Staatsbürger!"[52] Die Erziehung ist öffentlich, und auch diejenigen Eltern, die ihre Kinder privat unterrichten lassen, haben sie an den öffentlichen, gemeinschaftlichen Spielen teilnehmen zu lassen. Für jede Schule fordert er eine besondere Turnanstalt, gleiche Kleidung für die Kinder, öffentliche Spiele, öffentliche Preisverteilung für diejenigen, die sich besondere Verdienste erworben haben, keinen Luxus, eifrigste Körperpflege. Unter den Spielen ist besonders ein Spiel interessant, ein Staatsspiel, durch das die Kinder schon die Regierung kennen lernen.[53] Daß R. auch hier langweilige Buchstudien ablehnt, ist selbstverständlich. Erschwerend für die nationale Aufgabe der Erziehung ist die Größe des Staates, deshalb empfiehlt R. die Einteilung des Landes in Provinzen und der Provinzen wiederum in Palatinate. Die ganze Schulorganisation ist zusammengefaßt in der Hand eines autonomen Erziehungsministeriums. Nur gute Polen dürfen erziehen, und zwar nicht professionsmäßig, sondern das Erziehungsamt ist ein Durchgang zum Militär- und Staatsdienste.

Auch in dem „Projet de Constitution pour la Corse" fordert R.: „Auf der Insel soll es nur einen Stand geben, nämlich denjenigen des Bürgers, und dieser soll alle andern in sich enthalten."[54]

Die noch folgenden Werke geben zwar im Einzelnen noch öfter Aufschluß über die vorausgegangenen, doch tritt das Philosophische und Pädagogische in ihnen nicht mehr in den Gesichtskreis R.s. Dazu kommt, daß diese letzten Schriften getrübt sind durch Wahnvorstellungen und daß sie immer wieder den Stempel der Verteidigungsschriften aufgeprägt haben. Doch ist es rührend und tröstlich zu sehen, daß auch in seinen letzten bemerkenswerten Werken: „Rousseau juge de Jean Jacques" — aus der Zweiteilung seiner Person wollen manche Rousseauforscher schon äußerlich die Wirkungen des

[50] ibid. S. 69. [51] Oeuvres I 709, zit. aus Karstädt S. 66. [52] zit. aus Benrubi S. 83. [53] cf. Geiger S. 114 u. 115. [54] Projet etc. Streckeisen-Moulton S. 120. zit. aus Benrubi S. 77.

Wahnsinns ersehen — und „Rêveries d'un promeneur solitaire" die schönste Seite seines Wesens noch öfters zum Klingen kommt, der Glaube an die ursprüngliche Güte des Menschen.

Seine vielgeschmähten und vielgepriesenen „Confessions" bieten philosophisch und pädagogisch fast nichts, doch zeigen sie uns wesentliche Charakterzüge der Persönlichkeit R.s und sind an den einschlägigen Stellen der vorliegenden Arbeit verwendet. Nebenbei sei bemerkt — gegenüber den Vorwürfen der Lüge und Verdrehung in den „Confessions" —, daß durch die neuesten Nachforschungen bewiesen ist, daß R. in allem Wesentlichen bei der Wahrheit blieb.

Zurückblickend können wir sagen, daß R.s schriftstellerisches Arbeiten nicht ein Ausnützen der Zeitkonjunktur, ein in sich selbst widerspruchsvolles ist, sondern daß es ein — im Großen gesehen — zusammenhängendes Wirken war im Dienste der Menschheit, wobei die zahlreichen Widersprüche im Kleinen bei ihm zum großen Teil in seiner Person, in seiner geistigen Arbeitsweise, in seinem Milieu, in der angetroffenen Kultur und nicht zuletzt in seiner Sendung ihre Ursachen haben dürften. So ist uns der Weg geebnet in sein pädagogisches Hauptwerk einzudringen, in den „Emil".

B. ROUSSEAUS PÄDAGOGISCHES SYSTEM

Zur Einleitung dieses Abschnittes sei bemerkt, daß man sich hier, wenn man ehrlich und gründlich arbeiten will, vor fast unüberwindlichen Hindernissen und Schwierigkeiten sieht. Compayrée[1] schreibt mit vollem Rechte: „Il n'y a pas d'oeuvre plus compliquee au monde que l'éducation d'Emile." Es ist einfach unmöglich, ein bis ins Kleinste einheitliches Ganze herauszubringen, immer wieder wird man mit R.s eigenen Widersprüchen und Entgleisungen rechnen müssen. Und so stehen sich in der Rousseauliteratur zwei Auffassungen unversöhnlich und feindlich gegenüber. Die einen suchen R. bis ins Kleinste hinein zu rechtfertigen und wollen gerne jeden Widerspruch aus seinen Werken ausmerzen, die anderen sehen in Rousseau einen pädagogischen Charlatan, der nirgends ernst zu nehmen ist. Beides ist verkehrt. Für das Letztere gilt, was Karstädt sagt: „Wenn man Emil als künstlichen Urwaldmenschen und seinen Erzieher als einen Hansdampf in allen Gassen ansieht, der flugs überall dabei sein muß (oder doch so ähnlich, wenn auch etwas gemildert), so müßte man doch zum mindesten gestehen, daß hier ein geheimnisvolles Rätsel vorliegt: Wie könnte ein so absurdes, ja wahnsinniges Werk solchen Einfluß und noch immer Beachtung finden."[2] Für das Erstere sei — wie schon oben bemerkt — darauf hingewiesen, daß die Widersprüche im Kleinen nicht aus der Welt zu schaffen sind, daß aber die große Linie in seinem geistigen Arbeiten, seine Sendung, allen kleinlichen Entgleisungen zum Trotz besteht, wie wir sie oben schon bei der Betrachtung seiner sämtlichen Schriften feststellen konnten. Dazu sei noch gesagt, daß sich fast nie eine grundsätzliche Kritik findet, sondern nur die Kleinigkeiten und Einzelheiten werden gewöhnlich untersucht. Sakmann[3] fordert daher: „Wer den Emil kritisieren will, muß den Standpunkt hoch genug nehmen. . . . Soll unser Emil einmal die Abiturientenprüfung bestehen und Reserveoffizier werden, so müssen wir ihn anderen Bildnern und Lehrmeistern geben als J. J. Rousseau."

1. Ist der „Emil" Roman oder systematisches Werk?

Diese hier gezeichnete Streitfrage ist fast so alt als der „Emil" selbst. So hat schon Mirabeau den „Emil" „ein prächtiges Gedicht"

[1] Compayrée: „Histoire critique des doctrines d'éducation en France", t. II p. 7, 79. [2] Karstädt S. 35, 36. [3] Sakmann S. 180.

genannt, während Frau von Staël nachwies, daß R.s Erziehungswerk ein streng geschlossenes System sei. In der heutigen Rousseauforschung steht man — abgesehen von einigen Ausnahmen — nicht mehr auf diesen extremen Standpunkten, sondern man hat sich für die vermittelnde Theorie erklärt und die einzelnen Rousseauforscher befinden sich nicht mehr in prinzipiellem Gegensatz zueinander, sondern sie differieren nur mehr in gradueller Hinsicht. Der „Emil" ist — so sonderbar es klingen mag — sowohl Roman als System. Wenn wir uns zurückerinnern an R.s geistige Arbeitsweise, so werden wir das Romanhafte seiner Schriften nicht mehr so sonderbar finden, denn R. verfährt meistens deduktiv, d.h. eine konzipierte Idee konkretisiert sich ihm und er stellt sie dar in oft bis ins Kleinste hinein individuell differenzierten Einzelwesen, was bei seiner dichterischen Natur fast selbstverständlich erscheint. Daß noch andere Gründe mitwirkten, wie Zugeständnisse an den Zeitgeist — cf. Voltaires L'Ingenue, Fénélons Télémaque, Rabelais' Gargantua, Richardsons belehrende Romane u. a. m. — und auch ein Zurückfallen in alte Formen, das man trotz alles Revolutionären bei R. oft beobachten kann, darf als sicher angenommen werden. Sakmann[4] vermutet als weitere Gründe für die Romanform die Sühne für sein Rabenvatertum sowie das Ausmerzen der Scharte seiner Untauglichkeit als Erzieher. Daneben sind noch andere Gründe maßgebend, die R. für die Romanform bestimmten: Zunächst will er ganz ängstlich die Erziehung in einer Hand konzentrieren[5] und dann darf die Tendenz des „Emile" nicht vergessen werden, daß R. darin schildern will, wie ein neues Menschengeschlecht aus einem in der verdorbenen Gesellschaft zu erziehenden Knaben hervorgehen soll. Besonders dies letztere drängt unbedingt mit logischer Konsequenz auf das Gebiet des Romans. Diesem Gebiete nun gehören an und sind eigentlich wissenschaftlich nicht weiter zu behandeln: das ganze Milieu, die Konstruktion des Zöglings und des Erziehers, die oftmals ein Abbild — eine zweite Auflage[6] — R.s, noch öfter aber darstellen, was er gerne gewesen wäre, die Dienstboten, die verunglückten pädagogischen Beispiele (Jahrmarkt etc.) sowie zahlreiche andere zum äußeren Rahmen gehörige Dinge mehr. Karstädt[7] hat, wie durch die weiter unten folgenden Aussprüche R.s über seinen „Emil" bewiesen werden wird, völlig recht, wenn er verlangt: „Um den Emil richtig zu würdigen, ist es geradezu nötig, von der äußeren Einkleidungsform gänzlich abzusehen. Man muß sich Emil und den Erzieher hinwegdenken, so seltsam das klingen mag. Man vergegenwärtige sich nur R.s Prinzipien und sage sich, er

[4] Sakmann S. 90. [5] ibid. [6] Noïkow S. 118. [7] Karstädt S. 41.

hat hin und wieder an einzelnen Beispielen seine Ideen aus der Theorie in die Praxis übertragen wollen." Neben diesem Romanhaften, das sich eng anschließt an die vorausgehende „Heloïse", ist der „Emil" auch — und zwar ist es sein Hauptzweck — ein systematisches Werk. Doch darf man auch hier nicht den Fehler begehen, zu viel Systematik in ihn hineinzutragen. Das logische System, das R. seinen Gedanken gegeben hat, das aber oftmals nicht klar zutage tritt, sich in manchem widerspricht u. dgl. wird ergänzt durch die „tiefere Einheit eines unterirdischen Zusammenhanges, wie eine Art von Symphonie leidenschaftlicher Erregung."[8] Will man nun zu diesem System vordringen, so darf man nicht den häufigen Fehler begehen, sich mit textkritischen und terminologischen Ausführungen zufrieden zu geben, sondern man muß die große Linie in R.s Arbeiten, seinen Geist, seine Sendung herauszufühlen suchen, die Abweichungen und Rückfälle, da es nun einmal nicht anders geht, als solche zugestehen, und dann wird sich einem ein im großen und ganzen klares System ergeben. Hält man sich an den bloßen Wortlaut der Äußerungen R.s — was bei seiner schwankenden Terminologie nicht zu raten ist —, so kann man aus R.s „Emil" reichliche Zitate für jede Richtung der pädagogischen Theorie gewinnen. Noïkow[9] weist mit Recht darauf hin, daß der „Emil" ein Gesamtbild sei, das man nicht zu viel zerpflücken dürfe, wenn man es gut verstehen und richtig auffassen will. Den Inhalt, die Stimmung dieses Gesamtbildes erfaßt man aber nur, wenn man den „Emil" nicht isoliert betrachtet, sondern ihm den Platz in dem zusammenhängenden geistigen Arbeiten R.s anweist. Worin nun das Systematische des „Emil" besteht, wird später noch ausführlich zu behandeln sein, für jetzt genüge der Hinweis, den R. selbst im „Emil"[10] gibt, der darin besteht, daß sein System mit dem Gange der Natur zusammenfällt.

2. Rousseau selbst über seinen „Emil"

Unsere obige Ansicht deckt sich mit dem, was R. selbst an vielen Stellen ganz deutlich und in nicht mißzuverstehender Weise ausgesprochen hat. So schreibt er z. B. in einem Briefe an M. L. A. M. Monquin, le 28. Fevrier 1770:[11] „Wenn es wahr ist, daß Sie den Plan adoptiert haben, den ich zu entwerfen suchte, so bewundere ich Ihren Mut. Denn Sie sind zu einsichtig, um nicht zu begreifen, daß es sich bei einem solchen System um alles oder nichts handelt. Sage ich aber alles, so meine ich nicht, daß man sich durch meine Ideen blindlings

[8] Sakmann S. 169. [9] Noïkow S. 10. [10] Emil, Vorrede § 4. [11] Oeuvres XXVII p. 536/537, zit. aus Geiger S. 98.

leiten lasse — sie werden vielmehr oft der Berichtigung bedürfen — sondern daß man an den Prinzipien festhalte und ihre Konsequenzen genau verfolge, natürlich mit steter Rücksicht auf die Modifikationen, die ihre Anwendung auf den besonderen Fall notwendig fordern . . ." Im Vorwort zu seinem „Emil"[12] heißt es: „Meinen im Emil aufgestellten Erziehungsplan in die Tat umsetzen, heißt nicht, sklavisch meinen Ideen folgen, im Gegenteil, es bedeutet oft, sie verbessern; es gilt, sich an die Grundzüge zu halten und ihre Folgerungen ziehen, aber mit Änderungen, die jede einzelne Anwendung notwendig verlangt." In einem Briefe an Philibert Kramer (Motiers, 13. Okt. 1764)[13] spricht sich R. noch deutlicher aus: „Sie sagen sehr richtig, daß es unmöglich sei einen wirklichen Emil zu schaffen; aber haben Sie denn geglaubt, daß dies mein Zweck war, und daß das Buch, das diesen Titel trägt, ein wirkliches Erziehungsbuch sein soll? Es ist ein ziemlich philosophisches Werk über das vom Autor schon mehrfach in anderen Schriften behandelte Thema, daß der Mensch von Natur aus gut sei." Aus den „Lettres de la Montagne"[14] sei noch folgende Stelle angeführt: „Es handelt sich um ein neues Erziehungssystem, dessen Plan ich den Weisen zur Prüfung vorlege, und nicht um eine Methode für die Väter und die Mütter; an eine solche habe ich gar nicht gedacht. Wenn es manchmal scheint, als ob ich mich direkt an die Eltern wende, so geschieht das, entweder um mich besser verständlich zu machen, oder um mich kürzer auszudrücken." Diese Äußerungen ließen sich noch um viele vermehren, z. B. in den Briefen an den Prinzen von Württemberg, an Abbé M., in seinem „R. juge de J. Jacques", die fast alle gleichlautend sind.

3. Die Tendenz des „Emil"

Diese Tendenz liegt klar zutage. Oben bei der Besprechung des Zusammenhanges der Werke R.s haben wir sie schon gekennzeichnet als den Versuch des Verfassers, die Menschheit, nachdem einmal die reine Rückkehr zur Natur nicht mehr möglich ist, dem natürlichen Zustand anzunähern, sie wieder zurückzuführen zu möglichst ursprünglicher Güte und Natürlichkeit. R. denkt nicht daran, wie wir oben hörten, eine Rezeptsammlung für jeden Pädagogen zu geben, sondern er will den Vater eines neuen Menschengeschlechtes innerhalb des verderbten Zeitalters züchten; darum braucht er auch, nebenbei bemerkt, einen so umfangreichen Apparat. Durch diese universelle Tendenz hat man es nicht mehr mit einer Pädagogik in

[12] In der Sallwürk-Übersetzung nicht enthalten; zit. aus Caspers S. 21.
[13] Kircheisen S. 129. [14] Oeuvres III, zit. aus Benrubi S. 89.

unserem Sinne zu tun und man muß darauf auch bei der Beurteilung Rücksicht nehmen.[15] Dies erschwert naturgemäß eine Systematik der R.schen Gedanken weiterhin. Am meisten verwirrt aber die Tatsache — sonderbarerweise findet man hierauf nirgends einen Hinweis —, daß man trotz dieser universelleren Tendenz des „Emil" doch an sehr vielen Stellen sich des Eindrucks nicht erwehren kann, daß er an eben diesen Stellen nicht mehr mit Menschheitserziehung sich befaßt, sondern sich mit pädagogischen Fragen in unserem heutigen Sinne auseinandersetzt und erwartet, daß man sie durchführt. In diese oben gekennzeichnete Tendenz des „Emil" sind natürlich verquickt seine neuen bahnbrechenden kulturphilosophischen und ethischen, seine psychologischen und religiösen Ansichten sowie eine scharfe Kritik der bisherigen Erziehung und der bisherigen Philosophie.

4. Die Dominante des „Emil"

Vollständig aufgegeben ist heute das Prinzip der Negativität als des leitenden Gedankens des „Emil". Man hat eingesehen, daß dieses Prinzip nur auf einen sehr kleinen Teil des Werkes anwendbar ist. So sagt Compayrée: „jusqu'à dix ou douze ans, cette éducation sera négative",[16] während Beaudouin noch weiter geht und das Prinzip der Negativität nur für die intellektuelle Bildung gelten läßt.[17]

Bestechender auf den ersten Blick ist der Versuch Noïkows, der auf der Suche nach einem Charakterzug der R.schen Pädagogik, „welcher nicht nur aus einem, sondern aus allen Teilen abgeleitet wird," auf das Aktivitätsprinzip als Dominante des „Emil" kommt. Dieses Prinzip besagt, nach Noïkows eigenen Worten, „daß die Pädagogik R.s den Schüler so leiten will, daß er selbst findet, was er zu lernen hat, daß er die Mittel schaffe, wodurch sein Streben erreicht werden kann, daß er sich seine Aufgabe selbst stellt und selbst löst, daß die Erziehung mit einem Worte, auf die Selbsttätigkeit des Zöglings gebaut ist."[18] Weiter unten fordert er — das eben Gesagte einschränkend —, daß der Zögling sich möglichst aktiv verhalte, „weil der Aktivitätsbegriff kein absoluter, sondern ein relativer ist, weil die Aktivität in keinem Artunterschied, sondern nur in einem Gradunterschied zu der Passivität steht".[19] Gegen eine Identifizierung des Begriffes der Aktivität mit dem der Spontaneität wehrt sich Noïkow mit dem Hinweise, daß Spontaneität bedeutet „die freie,

[15] cf. Sallwürk: „R.s Stellung in der Pädagogik". Päd. Studien Neue Folge 1880 p. 21. [16] Compayrée: „Histoire critique des doctrines d'éducation en France", t. II p. 52, zit. aus Noïkow S. 8. [17] Beaudouin: „La vie et les ouvrages de J. J. Rousseau", Paris 1891, II 58, 59; zit. Noïkow S. 8. [18] Noïkow S. 21. [19] ibid. S. 22.

von äußeren Ursachen unabhängige Hervorbringung aus sich selbst", und er findet, daß ein solches Prädikat nicht allen — also doch manchen oder vielen — Erziehungsvorgängen bei R. zukommt. Noïkow beruft sich auf das Dictionnaire de l'academie française, VII. ed. Paris 1884 tome 2e Artikel: spontané, spontanéité. Doch ist dieser Begriff der Aktivität im pädagogischen Sinne bei uns nicht eingebürgert — es sei Noïkow, der Serbe ist, deswegen kein Vorwurf gemacht — und wir benützen das Wort Spontaneität in einer Ausdehnung und in einer Weise, die auch die Aktivität Noïkows in sich begreift. Es steht dann jedem Forscher immer noch frei, der Genauigkeit halber zu unterscheiden zwischen direkter (reiner) und indirekter (durch äußere Umstände angeregter) Spontaneität. Aber ganz abgesehen von diesem mehr äußerlichen, terminologischen Streite, läßt sich das Aktivitätsprinzip aus inneren Gründen nicht halten. Fragt man nämlich weiter, so kommt man auf den Naturoptimismus R.s als Basis seiner Anschauung von Menschen als einem spontanen, und dieser Naturoptimismus R.s ist wieder eingeschlossen in seinem Naturbegriff. Damit verliert die Aktivität ihr Prädikat als leitendes Prinzip und ist nur mehr die deutlichste pädagogische Manifestation des R.schen Naturprinzips. Noïkow gibt dies selbst einmal zu, wenn er schreibt: „Die Ansicht über die Schlechtigkeit der angeborenen Anlagen führt zur Passivität, die Ansicht über die guten Anlagen zur Aktivität in der Pädagogik. Das Aktivitätsprinzip als Mittel in der Pädagogik R.s ist in seinen psychologischen und moralischen Ansichten über die Natur des Kindes schon gegeben."[20] Findeisen,[21] der ähnliche Einwendungen gegen das Aktivitätsprinzip hat, fügt noch die Frage an, ob dieses Prinzip nicht zu sehr ein formales sei, welche Frage sicherlich auch Berechtigung hat.

Angesichts der Schwierigkeit in dieser Hinsicht in R.s „Emil" ist es nicht verwunderlich, daß sich einzelne R.Forscher von der Aufstellung eines Prinzips abgewandt haben und mehrere Grundelemente aufstellten. So findet beispielsweise Sakmann[22] drei Grundelemente im „Emil": 1. ein individualistisches, 2. ein soziales und 3. ein tiefstes, das des Gemüts, den Satz von der Güte der Natur. Später findet Sakmann dann fünf pädagogische Leitmotive und Losungsworte bei R.: a) Dem Trieb freie Bahn! b) Die Naturmacht walten lassen und nachahmen. c) Achtung vor dem Entwicklungscharakter des Menschenlebens! Den Stufengang einhalten! (Positiver Imperativ.) d) Nichts verfrühen! Hintanhalten! (Negativer Imperativ.) e) Ein unausgesprochenes Leitmotiv: „Das Ziel sei sichtbar in allen Stadien der Bahn!" Diese äußerlich so wenig zusammenhängenden Leitmotive und Grund-

[20] Noïkow S. 116. [21] Findeisen S. 3. [22] Sakmann S. 54, 95—187.

elemente lassen sich leicht vereinigen, wenn man nur eines hat, die richtige Ansicht über den R.schen Naturbegriff.

Man darf forschen und deuteln, soviel man will, man wird bei der Frage nach der Dominante des „Emil" immer wieder zurückkommen müssen auf den Naturbegriff als die dem Ganzen zugrunde liegende leitende Idee — wie es ja die meisten heutigen R.Forscher annehmen. Zunächst den „Emil" im Zusammenhang des R.schen Lebenswerkes betrachtet, ist es schon selbstverständlich, daß er ebenso wie alle seine anderen Werke sich einreihen wird in die große, sein ganzes literarisches Arbeiten beherrschende Natur-Kultur-Antithese. Sodann schreibt ja R. ganz klipp und klar, in der Vorrede zum „Emil",[23] daß der Teil, den man den systematischen zu nennen pflegt, bei ihm mit dem Gange der Natur zusammenfällt. Ferner beruft er sich in hunderten von Fällen immer wieder auf die Natur als die Richterin über die letzten Fragen, daß es beinahe verwunderlich erscheinen möchte, wenn man nach einem anderen Prinzip Umschau hält. So schreibt er z. B.: „Willst du immer richtig geleitet sein, so folge immer dem Winke der Natur."[24] An einer anderen Stelle im gleichen Buche heißt es: „Nicht ich treffe die Bestimmung, sondern die Natur; meine Aufgabe ist es, die Wahl zu erkennen, die sie getroffen hat."[25] Sodann E V 116: „Denn alles beruht ja auf der Erhaltung und Wiederherstellung der natürlichen Gefühle." Zum Schlusse sei noch die klarste Stelle im ganzen „Emil" angeführt: „Er [Emil] ist nicht der Mensch des Menschen, sondern der Mensch der Natur."[26] Erklärlich ist dieses Suchen nach einem leitenden Prinzip auf der anderen Seite dadurch, daß man eben nach unseren heutigen Auffassungen vom Naturbegriff vieles bei R. in diesem nicht unterbringt. Hierzu ist zu bemerken, daß wir auf R.s Naturbegriff Rücksicht zu nehmen haben und nicht auf den unsrigen und dieser R.sche Naturbegriff ist so subjektiv, gefühlsmäßig, daß er eine Dehnbarkeit und Reichweite hat, die man nicht leicht zu hoch annehmen kann. Da im folgenden ausführlich noch über den Naturbegriff zu handeln ist, genüge für hier die Feststellung, daß der genannte Begriff die Dominante des „Emil" darstellt.

In neuerer Zeit hat man das Naturprinzip ergänzt durch das Gesellschaftsprinzip. Hüller[27] kommt in seiner Dissertation zu dem Schlusse, „daß das Gesellschaftsprinzip neben dem Naturprinzip einen immerhin beträchtlichen Einfluß auf die Gestaltung seiner [i. e. R.s] Pädagogik gewinnt" und Spitzner[28] sieht den Grundgedanken R.s in der Naturgemäßheit und dem Gesellschaftsideal und

[23] E I, Vorrede § 4. [24] E V 26. [25] E V 175. [26] E IV 155. [27] Hüller S. 126. [28] Spitzner S. 53, 100.

findet, daß die Naturgemäßheit in der Kindheit und das Gesellschaftsideal in dem Jünglingsalter dominiert. Gerade diese letztere Hinweisung zeigt uns, daß das Gesellschaftsprinzip in R.s Naturprinzip mit enthalten ist. Der R. des „Emil" ist nicht mehr der des 1. u. 2. Discours, er hat sich schon mit der Gesellschaft als zur menschlichen Natur gehörig abgefunden und läßt nun den Emil, wie wir schon gehört haben, den Gang der Menschheit, der Natur machen, zuerst isoliert, dann sozial. Der ganze „Emil" hat ja eine soziale Tendenz und die tiefere Problematik des „Emil" ist, um mit Karstädt zu reden, „die soziale Einordnung durch Selbstentfaltung des Individuums."[29]

5. Rousseaus Naturbegriff

Der Naturbegriff, den wir oben als Dominante des „Emil" gefunden haben, ist das *A* und *Ω* des Verständnisses R.s und seiner Pädagogik. Und gerade dieses so wichtige Prinzip begrifflich scharf zu fixieren, ist nicht leicht. Dies wird auch in der ganzen R.Literatur, soweit ich sie durchsehen konnte, offen zugegeben und manche R.Forscher werfen in müder Resignation die Flinte ins Korn und legen den Naturbegriff nach einiger Betrachtung ohne Resultat auf die Seite oder kommen zu dem bei R. so beliebten Ergebnis: der Mensch ist nicht ernst zu nehmen, alles ist Widerspruch, Paradoxie bei ihm. Doch ist dies verfehlt und man kann bei gutem Willen zu einer, wenn auch nicht völligen, so doch approximativen Lösung kommen.

Die erste Schwierigkeit ist R.s schwankende Terminologie, die wir schon oben anführten, im Gebrauch des Wortes „Natur". Caspers[30] führt sechs Bedeutungen dieses Wortes bei R. an, während Karstädt[31] sieben Anwendungsformen dieses Begriffes auffindet, von welchen besonders die letzte Bedeutung: im psychologischen Sinne (Natur des Menschen) — das, was wir heute eine auf psychologischer Grundlage ruhende Erziehung nennen — im „Emil" überwiegt, wobei aber auch die anderen: Natur im Gegensatz zum Großstadtleben, die äußere Natur im Gegensatz zum Menschen, Natur als paradiesischer Zustand, Natur im entwicklungsgeschichtlichen Sinne als Vorstufe zu einer höheren, Natur mit religiöser Wendung [Anfang des „Emil"] und Natur als Gegensatz gegen alles Künstliche, Gemachte häufig vorkommen.

Diesem Umstand, so verwirrend er ist, könnte abgeholfen werden durch eine — wenn auch langwierige — genaue Stelleninterpretation. Nicht aber so der nächsten Schwierigkeit, die wir zu berücksichtigen haben. Wie aus den Ausführungen über R.s Arbeitsweise noch er-

[29] Karstädt S. 61 [30] Caspers S. 5. [31] Karstädt S. 43 u. 44.

innerlich ist, waren gerade seine großen Gedanken nicht das Ergebnis strenger Studien, sondern sie wurden in Ekstase geboren, waren Inspirationen. Das gilt vor allem von seinem Zentralbegriff, der „Natur." Er gab keine Definition über diesen so überaus wichtigen Begriff, weil er keine geben konnte, weil er das, was er sah, schaute, begrifflich nachher nicht mehr formulieren konnte. Die einzige klare Stelle über den Inhalt seines Naturbegriffes, die er selbst in einem Briefe an D'Alembert gab, sagt uns überhaupt nichts, denn er schreibt dort nur, das, was der Inhalt des Naturbegriffes sei, das offenbare die einmütige Stimme des ganzen Menschengeschlechts.[32]

Mit dieser Entstehungsweise des Begriffes sowie mit anderen charakteristischen Eigenschaften seiner Person und seines geistigen Arbeitens hängt die andere Schwierigkeit zusammen, daß der in Frage stehende Begriff bei R. eine Reichweite und Dehnbarkeit hat, die man nicht leicht zu hoch anschlagen kann. Es ist ein Ding der Unmöglichkeit zusammenzustellen, was alles in diesen Naturbegriff hineingeht; man kann höchstens, wie wir es auch weiter unten versuchen werden, die Hauptzüge dieses Begriffes skizzieren. Mit dieser enormen Reichweite ist ganz natürlich gegeben eine große Willkür in der Anwendung des Begriffes. So hat Noïkow bis zu einem gewissen Grade recht, wenn er in bezug auf Erziehung und Naturbegriff schreibt: „Diejenige Erziehung, die den Ansichten R.s entsprach, nannte er eine natürliche, während er die seinen Ansichten nicht entsprechende nicht mit diesem Namen belegte."[33]

Wie schon aus den oben dargelegten sieben Bedeutungen des Wortes „Natur" zum Teil ersichtlich war, hatte R. eigentlich mehrere Naturbegriffe, die sonderbarerweise in ihm fast immer mehr oder minder beisammen sind und oftmals dadurch Verwirrung verursachen. Somit muß bei der Bestimmung des Inhalts des Naturbegriffes auf diese Eigenart Rücksicht genommen werden. Am klarsten und treffendsten hat Höffding die sich kreuzenden Naturbegriffe bei R. herausgearbeitet und fast alle neueren R.Forscher folgen dieser Ansicht Höffdings. Er findet,[34] daß es sich bei R. um drei Naturbegriffe handelt, und zwar um den theologischen, den naturhistorischen und den psychologischen. Dieser theologische Naturbegriff liegt zugrunde, wenn R. auf die Einheit und Harmonie der Welt als Gottes ursprüngliches Werk zu sprechen kommt — z. B. „Emil" Anfang —, während der naturhistorische Naturbegriff die Grundlage abgibt für die ausführliche Schilderung des primitiven Zustands. Das Gemeinsame dieser beiden Naturbegriffe nach Höffding nun ist, daß sie weit zurück-, aller Kultur

[32] An D'Alembert II 131, zit. aus Findeisen S. 27. [33] Noïkow S. 15. [34] Höffding S. 106—108.

voranliegen, und man könnte beifügen, daß sie gewissermaßen als Realitäten angesehen werden können. Den letzten, den psychologischen Naturbegriff gewinnt R. auf dem Wege der Selbstbeobachtung. „Er verläßt hier die Offenbarung und die Naturgeschichte und vertieft sich in die Wahrnehmung dessen, was in der menschlichen Seele vor sich geht, um auf diesem Wege die fundamentalen Kräfte und Triebe des menschlichen Wesens zu finden. . . . Was er auf diesem Wege fand, das ist — wie er sehr klar eingesehen hat — eine psychologische Hypothese, welche mehr dazu geeignet ist, die Natur der Dinge (la nature des choses) zu beleuchten, als dazu, den wirklichen Ursprung (la veritable origine) darzutun. . . . Die psychologische Hypothese soll also nur als Maßstab gebraucht werden."[35] Trotz alles Ineinander und Durcheinander der drei Naturbegriffe hält er doch den letzten, den psychologischen, am meisten, besonders in seiner Pädagogik, fest. Doch fügt er diesem psychologischen Naturbegriffe zwei Elemente ein — dies sah Höffding nicht —, die er in dem naturhistorischen Naturbegriffe fand, nämlich den Entwicklungsgedanken, sowie die Parallelität von Phylogenese und Ontogenese. Für diese beiden Momente muß man R. als einen der ersten Vertreter dieser Gedanken im geistigen Gebiete betrachten. Er sieht die Natur nicht als etwas Feststehendes an, als etwas Umwandelbares, sondern als etwas, das in ewiger Bewegung und Vervollkommnung ist, wobei ihm jedoch das Zugeständnis der Vervollkommnungsfähigkeit, der perfectibilité, wie wir schon in den „Discoursen" sahen, außerordentlich schwer fällt und ihn in große Widersprüche bringt. Will man konkret sprechen, so könnte man unzählige Prädikate für den Menschen nach R.s Naturbegriff aufzählen. Wir halten uns hier wieder an Höffding,[36] der klar und deutlich das, was R. hauptsächlich unter Natur verstand, namentlich, wenn er sie im Gegensatze zur Kultur betrachtete, präzisiert als: Unmittelbarkeit, Einfachheit, Freiheit und Güte, von welchen er besonders die Freiheit betonte, wenn er der Prophet der Natur wurde. Im übrigen sei festgestellt, daß fast alle neueren R.-Forscher zu gleichen oder ähnlichen Resultaten kamen, so Spranger, Barth, Findeisen, Karstädt, v. Sallwürk, Sakmann, Spitzner, Noïkow usw. Nun ist noch die Frage zu beantworten, ob R. den Naturzustand als Realität angesehen wissen will, d. h. als etwas, das schon einmal existiert hat und dessen Wiederherbeiführung zu erstreben ist. Wer kritisch liest, kann die Antwort schon im 2. Discours, wo allerdings R. sich noch nicht ganz im klaren war, finden. Dort heißt es: „Es ist keine leichte Aufgabe zu unterscheiden, was es Ursprüngliches und Künstliches in der Natur des Menschen gibt, und einen Zustand

[35] ibid. S. 107. [36] ibid. S. 9 u. S. 30.

richtig zu erkennen, welcher nicht mehr vorkommt, der vielleicht niemals existiert hat und wahrscheinlich niemals existieren wird, von dem man aber gleichwohl einen richtigen Begriff haben muß, um über unseren gegenwärtigen Zustand stichhaltige Urteile aufzustellen."[37] Daß R. nicht die Zeiten des primitiven Menschen zurückhaben will, geht aus zahlreichen Äußerungen hervor. So schreibt er in einem Briefe an Mlle D. M. vom 7. Mai 1764:[38] „Man kann nicht den Kopf wie die Mütze ablegen und man kommt ebensowenig zur Einfachheit wie zur Kindheit zurück; ist einmal der Geist in Gärung begriffen, bleibt er es für immer, und derjenige, der zu denken angefangen hat, wird das ganze Leben hindurch denken." Im III. Dialog von „R. juge de Jean Jacques" heißt es:[39] „Aber die Natur macht keine Rückschritte, und man kann unmöglich zu den Zeiten der Unschuld und der Gleichheit zurückgehen, wenn man diesen Zustand einmal verlassen hat." Diese Stellen ließen sich verdutzendfachen, wie es auch an Stellen nicht fehlt, daß er mit der Unwissenheit nicht die rohe, brutale Unwissenheit meint, sondern die docta ignorantia.[40] Eucken[41] hat vollständig das Richtige getroffen, wenn er schreibt: „So denkt R. nicht ernstlich daran, der ganzen Kultur den Rücken zu kehren und die rohe Natur wieder aufzunehemn. Was er verlangt, ist eine durchgreifende Umgestaltung des Kulturstandes im Sinne der Selbständigkeit des Individuums und einer Vereinfachung der Lebensführung, eine neue Gesellschaft, die den Zusammenhang mit der Natur besser wahrt, eine Verjüngung unseres ganzen Daseins." Es ist dies eigentlich nur mit anderen Worten ein Ausspruch R.s selbst: „Man hat ihm [R.] stets vorgeworfen, er wolle die Wissenschaften, die Künste, die Theater, die Akademien zerstören und die Menschheit wieder auf ihren barbarischen Urzustand zurückbringen; er hat aber im Gegenteil immer darauf bestanden, daß die vorhandenen Einrichtungen erhalten bleiben, denn er geht davon aus, daß, wenn man sie zerstört, man nur die gleißende Hülle wegnimmt und das Laster bestehen läßt, daß man an Stelle der Sittenverderbnis die Sittenlosigkeit setzt."[42] Was R. wünscht, wenn man auf die Realität des Naturbegriffes sieht, die ja ein wenig immer noch hereinspielt und die er nie ganz überwinden konnte, ist eine Verlangsamung des Entwicklungstempos sowie das Halten auf einer bestimmten Entwicklungsstufe. Er überwand auch diese Ansichten noch, aber ganz läßt sich die Diskrepanz zwischen Realität und bloßer Idealität des Naturbegriffes bei R. nicht aus-

[37] R. 2. Discours S. 49. [38] zit. aus Benrubi S. 128. [39] zit. aus ibid. R. Oeuvres IX 287. [40] cf. „Au roi de Pologne". Oeuvres compl. I 154; übersetzt bei Spranger S. 317. [41] Eucken: „Die Lebensanschauungen der großen Denker" IV 407. [42] R. Oeuvres IX 287 Dialogue III, zit. aus Benrubi S. 8.

merzen. Aber trotz dieser kleinen und vereinzelten Rückfälle beginnt die Diskussion über R.s Naturbegriff doch erst jenseits der Gemeinplätze über seinen Orang-Utan-Menschen, wie Karstädt mit berechtigter Spitze gegen viele R.Gegner schreibt[43] und man muß angesichts der oben angeführten Tatsachen R.s Naturzustand als eine „methodologische Maßnahme", ein Kriterium, eine leitende, regulative Idee im Sinne Kants betrachten, bei der aber — um es noch einmal zu betonen — alle oben geltend gemachten Widersprüche und Unklarheiten in Anschlag zu bringen sind. Interessant ist, daß Kant selbst R. schon so verstand. Er schrieb in seiner Anthropologie:[44] „R. wollte im Grunde nicht, daß der Mensch in den Naturzustand zurückgehen, sondern von der Stufe, auf der er jetzt steht, zurücksehen sollte." Daß für R. der Naturzustand nicht eine Realität, sondern eine leitende Idee ist, beweist neben den oben angeführten Zitaten aus R.s Werken am treffendsten und in nicht mißzuverstehender Weise ein Satz R.s, den v. Sallwürk[45] als einen von erster Bedeutung für das Verständnis des R.schen Erziehungsideals bezeichnet, den man aber gleichfalls als einen Satz von außerordentlicher Wichtigkeit für die richtige Auffassung des Naturbegriffs bei R. ansprechen kann. Diese Stelle lautet: „Man muß das, was dem Zustande der Wildheit natürlich ist, nicht verwechseln mit dem, was dem bürgerlichen Zustand natürlich ist."[46] Nicht mißzuverstehen ist ferner die Stelle:[47] „Man erwäge aber ernstlich, daß, wenn man den Menschen der Natur bilden will, es sich nicht darum handelt, ihn deshalb zu einem Wilden zu machen und ihn in den Urwald zu verbannen; sondern daß es im Strudel der Gesellschaft, der ihn umgibt, genügt, daß er sich nicht in denselben hineinreißen lasse, weder durch Leidenschaften noch durch die Meinungen der Menschen; daß er mit eigenen Augen sehe und mit eigenem Herzen fühle; daß keine Autorität ihn leite außer der seiner eigenen Vernunft." Sonderbar und doch nur das bestätigend, was wir oben aus R.s Naturbegriff folgerten, ist die Stelle E III, 132, wo R. das Verbleiben im Naturzustand, wenn die anderen [Mitmenschen] aus ihm schon herausgetreten sind, als geradezu unnatürlich bezeichnet. Es wäre hier noch zu sprechen über das Verhältnis von Naturbegriff und Ethik, doch wird dies später bei letzterer behandelt werden. Hier genüge die Andeutung, daß Natur und Sittlichkeit für R. keine Widersprüche sind, sondern daß schon in seinem Naturbegriff die Wurzeln seiner Ethik sich befinden und daß sein Naturbegriff sich auszeichnet durch eine gewisse ethische Färbung.

[43] Karstädt S. 50. [44] Kant: „Anthropologie" II. Teil. Rosenkranz Bd. 7 II 268.
[45] Sallwürk E V 172, Fußnote Sallwürks. [46] E V 172. [47] E IV 162.

Man wird dem R.schen Naturbegriff nicht gerecht, wenn man sich nicht auseinandersetzt mit dem ihm zugrunde liegenden und ihn eigentlich erst bedingenden Naturoptimismus. Und hier rollt sich uns das ganze Problem des Bösen, der R.sche Versuch einer Theodizee auf. Daß R. seine Theodizee nicht restlos glückte, gibt er selbst zu: „...Und man muß gestehen, daß man sowohl in dieser wie in der anderen Welt mit den Bösen seine liebe Not hat", und zwar schreibt er diesen Satz nicht in einem Erstlingswerke, sondern in seinem letzten, seinen Confessions.[48] Das Problem des Bösen ist, wie aus R.s Lebensarbeit hervorgeht,[49] für ihn das Problem schlechthin und es ist eine Menschheitsverbesserung ohne Auseinandersetzung mit diesem Problem nicht denkbar. Er selbst schreibt in dem bekannten Briefe an den Erzbischof Beaumont, daß der Satz von der natürlichen Güte des Menschen ihm als das Wesentliche im „Emil" erscheine, und sagt weiter, daß er in dem Buche gezeigt haben will, wie man der drohenden Entartung abhelfen könne. Es folgt sofort wieder eine der R.schen Einschränkungen, indem er ausführt, daß er nicht gesagt haben will, daß man dieses Ziel noch erreichen kann. Wenn man es aber erreichen könne, so sei es nur auf dem im „Emil" bezeichneten Wege möglich. Sodann zeigt schon das Anfangswort des „Emil" den innigen Zusammenhang dieses Werkes mit dem Problem des Bösen: „Alles ist gut, wie es hervorgeht aus den Händen des Schöpfers der Dinge, alles entartet unter den Händen des Menschen."[50] Auch aus der „Heloïse" ist das gleiche Grundthema ersichtlich. Schon im 1. und 2. Discours wird dieses Problem aufgegriffen und variiert und auch seine so viel scheinbare Widersprüche ergebende antitheitsche Ansicht: der Mensch ist gut, aber die Menschen sind schlecht und böse, findet sich bereits im 2. Discours. Dort heißt es:[51] „Die Menschen sind schlecht: eine traurige und ständige Erfahrung überhebt uns, dies zu beweisen. Dessen ungeachtet ist der Mensch von Natur gut, ich glaube es bewiesen zu haben." Diese Ansicht behält er bis zum Letzten bei. Die Lösung liegt eben in seiner Auffassung von der menschlichen Gesellschaft. In seinem „Lettre à Beaumont"[52] schreibt er: „Ich fand in unserer sozialen Ordnung, die ganz im Gegensatz zu der unzerstörbaren Natur, diese unaufhörlich tyrannisiert und sie zwingt, unaufhörlich ihre Rechte zu reklamieren, den Widerspruch. Ich verfolgte diesen Widerspruch in seinen Konsequenzen und sah, daß er allein alle Laster der Menschen und alle Schäden der Gesellschaft

[48] R. Conf. S. 276. [49] cf. oben „Der Zusammenhang in R.s Werken" und „Die Tendenz des „Emil". [50] E I 1. [51] R. 2. Discours Anm. R.s. [52] „Lettre à Beaumont". Oeuvres compl. XVI 99, zt. aus Spranger S. 167.

verständlich machte. Hieraus schloß ich, daß man nicht vorauszusetzen brauche, der Mensch sei böse von Natur, da man den Ursprung und das Fortschreiten seiner Schlechtigkeit feststellen konnte. Diese Betrachtungen führten mich zu neuen Forschungen über den menschlichen Geist, im bürgerlichen Stande betrachtet, und ich fand, daß die Zunahme der Aufklärung und der Laster sich stets aus dem gleichen Grunde vollzogen, nicht bei den Individuen, sondern bei den Völkern: ein Unterschied, den ich immer sorgfältig gemacht habe, und den keiner von denen, die mich angegriffen haben, jemals zu begreifen vermochte." Man könnte mit dieser Äußerung R.s das Problem des Bösen als abgetan und befriedigend geklärt ansehen, wie es auch die meisten R.Forscher machen. Doch wird man mit dieser sozusagen soziologischen Lösung R. nicht gerecht, denn im tiefsten Grunde versucht er eine Lösung von einem viel höheren und umfassenderen Gebiete aus, von dem der Metaphysik. Doch kommt diese Lösung nicht ganz klar zutage, sie liegt zu sehr im Streite mit der vorhin genannten und wird von dieser fast übertönt oder über ihr vergessen. Sie ist klar und unzweideutig niedergelegt in dem sog. „Briefe an Voltaire über den Optimismus,[53] den wir bei R.s Vorgängern schon antrafen und in dem wir uns hier in einigem wiederholen müssen. Würde dieser geradezu klassische Brief, den ich persönlich als den unentbehrlichen Schlüssel zum Verständnis der R.schen Philosophie und Pädagogik betrachte, angesehen, so würde manches zu harte Urteil über R.s Theodizee unterbleiben. Die drei wesentlichsten und für uns wichtigen Stellen aus diesem Briefe lauten: „Ohne Zweifel darf das materielle Weltall seinem Schöpfer nicht teurer sein, als ein einziges denkendes und fühlendes Wesens aber das System dieses Weltalls, das alle denkenden und fühlenden Wesen hervorbringt, erhält und fortpflanzt, muß ihm teurer sein als ein einziges dieser Wesen; er kann daher trotz seiner Güte, oder vielmehr gerade durch diese Güte, etwas von dem Glück der Individuen für die Erhaltung des Ganzen aufopfern. . . . Die Bevölkerung vorausgesetzt, scheint die Erhaltung des Weltalls für Gott selbst einen sittlichen Wert zu haben, der sich durch die Zahl der bewohnten Welten vervielfältigt. . . . Um auf das System zurückzukommen, das Sie, mein Herr, angreifen, glaube ich, daß man es nicht angemessen prüfen kann, ohne sorgfältig zu unterscheiden das besondere Übel, dessen Existenz noch kein Philosoph jemals bestritten hat, und das allgemeine Übel, das den Optimismus bestreitet. Es ist nicht die Frage, zu wissen, ob jeder von uns leidet oder nicht, sondern ob es gut war, daß das Weltall entstand, und ob unsere Übel bei seiner Einrichtung unvermeidlich waren. So würde die Hinzu-

[53] Correspond. Oeuvres compl. XXXV 33, zit. aus Spranger S. 293 ff.

fügung eines Artikels, wie mir scheint, den Satz genauer machen, und statt „alles ist gut" würde man besser sagen „das All ist gut" oder „alles ist gut für das All." . . . Man kann glauben, daß die privaten Ereignisse in den Augen des Herrn des Universums nichts zu bedeuten haben; daß seine Vorsehung nur eine universelle ist und er sich damit begnügt, die Gattungen und Arten zu erhalten und das Ganze zu leiten, ohne sich darum zu kümmern, in welcher Weise jedes Individuum dieses kurze Leben verbringt. . . . Um in dieser Hinsicht gerecht zu denken, müßten, wie mir scheint, die Dinge nach physischem Gesetze relativ und nach moralischem absolut betrachtet werden; die großartigste Vorstellung, die ich mir von der Vorsehung machen kann, besteht darin, daß jedes materielle Wesen so gut als möglich in Hinsicht auf das Ganze organisiert sei und jedes denkende empfindungsfähige Wesen so gut als möglich in Hinsicht auf sich selbst, so daß es für jedes, das seine Existenz empfindet, besser sei zu existieren, als nicht zu existieren . . ."[54] Den gleichen Grundgedanken finden wir schon in dem „Lettre à D'Alembert" und auch im „Emil", z. B. II, 62; IV, 269; IV, 274; IV, 275, an welchen letzteren Stellen er aus dem Fehlen der Harmonie auf der Erde — bei der Harmonie im Weltall — die Fortdauer der Seele folgert. Neben diesen beiden Lösungsarten kennt R. noch eine dritte, nämlich die mehr dichterische, phantastische Lösung des Problems des Bösen. Da diese Art wissenschaftlich nicht recht greifbar ist, selten bei R. vorkommt, sowie meist in der Richtung der beiden obigen sich bewegt, können wir uns ein näheres Eingehen auf sie ersparen. Interessant ist aber eine Stelle, wo er in „R. juge de J. J." die Menschen der idealen Welt schildert. Sie sind „nicht frei von Fehlern und Lastern; selbst das Verbrechen ist ihnen nicht fremd, da es bedauerliche Lagen gibt, in denen kaum die höchste Tugend genügt, sich davor zu bewahren, und die den schwachen Menschen trotz seines Herzens zum Bösen zwingen; aber der ausgesprochene Wille, zu schaden, der giftige Haß, der Neid, die Verruchtheit, der Verrat, die Schurkerei sind dort unbekannt; häufig genug sieht man dort Schuldige, aber nie einen Bösewicht."[55] Ferner sei noch bemerkt, daß R., wenn er sagt, die menschliche Natur sei gut, nicht meint, dieses oder jenes Individuum sei gut, sondern daß er hier unter Natur das versteht, was allen Menschen gemeinsam ist: „Vor dieser [der Veränderung durch Gewohnheit usw.] sind sie, was ich die Natur in uns nenne."[56] Viel Verwirrung richtet in der Frage des Bösen der schwankende Sprachgebrauch R.s an. Die häufigste Gel-

[54] Es sei nochmals darauf hingewiesen — wie schon oben bei Leibniz —, daß dies fast lauter Leibniz und Pope homogene Sätze sind. [55] zit. aus v. Sallwürk: „Zum Gedächtnis J. J. Rousseaus" S. 14. [56] E I 12.

tung des Wortes „gut" in Beziehung auf die Natur ist diese, daß etwas der Selbsterhaltung dient, daneben hat er von den primitiven Dispositionen, wenn er sagt, sie seien gut, die Auffassung, sie seien „ethisch betrachtet, nichts Böses, also sittlich indifferent",[57] wobei Karstädt weiterhin findet, daß bei R. meist der Gebrauch entscheidet; falscher Gebrauch gibt das Böse, Gebrauch zu sittlichen Zwecken ist gut im ethischen Sinne. Wenn Karstädt aber sagt, daß R. bei der häufig vorkommenden Wendung: die menschliche Natur ist gut, dies gar nicht als ethischen Wertmaßstab meint, so geht er hier sicher zu weit. Noch tiefer hinein würde uns führen, wenn wir das bei Leibniz und Pope Dargelegte in Betracht ziehen wollten, so besonders den Satz Popes, daß alles recht (right) — nicht gut — sei. Nachdem „bien" sowohl „recht" als auch „gut" heißt, wird eine restlose Lösung in dieser Hinsicht nicht mehr möglich sein.

Wollte man die sich aus dem Naturbegriff und dem mit ihm zusammenhängenden Naturoptimismus ergebenden Konsequenzen für die Pädagogik ziehen, so müßte man die gesamte Pädagogik R.s entwickeln. Da dies später geschehen soll, sei hier nur noch auf einen Punkt eingegangen, nämlich auf die Frage der Individualität, deren scheinbare Nichtbeachtung bei R. den meisten als ein Verstoß gegen die Forderung der Naturgemäßheit erscheint, und seit Hettner bezeichnet man „Emil" gerne als „ein lebloses Schattenbild, einen allgemeinen unpersönlichen Menschen.[58] Dagegen muß man einwenden, daß der „Emil" eigentlich im tiefsten Wesen kein individualpädagogisches Werk sein will, sondern ein Menschheitserziehungsbuch, und daß der Zögling konstruiert ist. Aber nicht nur dies; R. hat trotzdem eine Individualitätenlehre, und zwar vielleicht die extremste, die es bisher gab, nämlich seine sogenannte negative Erziehung, die ja, wie später zu zeigen sein wird, weiter gar nichts zu tun hat, als die Kräfte des Kindes sich entwickeln zu lassen und dem Erzieher Zeit und Gelegenheit zu geben, die Natur seines Zöglings kennen zu lernen und an diese Kenntnis später seine erzieherische Tätigkeit zu knüpfen.

Wenn wir zurückschauen, können wir sagen, daß es doch möglich ist — trotz aller Entgleisungen und Rückfälle — bei R. einen einigermaßen durchsichtigen Naturbegriff herauszuarbeiten und das Problem des Bösen wenigstens in großen Zügen zu lösen. Für die Entgleisungen können wir zum großen Teil dem zustimmen, womit Sakmann[59] das Fehlen des Humors bei R. erklärt: „Er hat zu wenig Glauben. Er traut seiner Mutter Natur doch nicht zu, daß sie ihre Sache richtig machen kann, schließlich auch ohne ihn. Er muß doch alles machen und nimmt sich toternst. Der Reformeiferer in ihm übertäubt mit seinem Lärm

[57] Karstädt S. 45. [58] zit. aus Schneider Paul S. 27. [59] Sakmann S. 182.

die Stimme des Glaubenden." Weiter unten weist Sakmann darauf hin, daß R. die Gottnatur schließlich doch durch Kunst ersetzen zu können glaubte. „Diese Personifikation dieser verfehlten Idee ist der Präzeptor, dieser gesalbte pontifex maximus der Natur."

7. Ist der „Emil" sozial- oder individualpädagogisch eingestellt?

Hier wiederholt sich das gleiche Schauspiel wie bei allen obigen Fragen nur noch mehr verschärft. Die einen R.forscher sehen, wie z. B. Willmann u. a., im „Emil" einen „trotzigen Individualismus",[60] während die anderen ihn als den ersten Klassiker der Sozialpädagogik, wie z. B. Görland, Natorp usw., verehren und rechtfertigen. Diejenigen, die den „Emil" als sozialpädagogisches Werk ansehen, tun sich insoferne leichter, als sie die Einheit in R.s Werken retten können und einen Widerspruch des „Emil" mit seinen früheren und späteren Werken nicht zu befürchten haben, während dagegen die, die den „Emil" als individualistisch brandmarken, angesichts der verschiedenen Werke R.s zu der Folgerung gezwungen sind, daß R. nicht wußte, was er sein wollte, Individualist oder Sozialist. In diesem Streite trifft Haymann[61] das Richtige, wenn er schreibt: „. . . daß derselbe Schriftsteller von der überwiegenden Mehrheit als individualistisch gesonnener Lobredner der Freiheit und Gleichheit aller Individuen getadelt wird, den andere wieder als den Hort des tyrannischen Sozialismus und Kommunismus brandmarken. Gegenüber diesem Zwiespalt ist nur zweierlei Lösung denkbar. Entweder: der Philosoph, dessen Theorie eine politische Welt erschütterte, war nichts als ein unsinniger Querkopf, der die disparatesten Elemente in seiner Lehre zu kompilieren wagte, oder aber, man hat in weiten Kreisen die richtige Auffassung dieser sozialen Theorie bislang auf das verhängnisvollste verfehlt." Zwischen diesen beiden extremen Auffassungen — sozial : individual — versieren fast alle Ansichten, wie sie in letzter Zeit über dieses Thema entwickelt worden sind. Wenn man jedoch, wie z. B. Hüller und Görland, R. zum unbedingten Sozialpädagogen stempeln will, so schießt man über das Ziel hinaus. Diese Übertreibungen sind unausbleiblich, wenn man R.s individualer Auffassung [Naturbegriff] seine soziale Auffassung [Gesellschaftsprinzip] gegenüberstellt. Denn diesen Gegensatz kennt R. nicht mehr im „Emil". Schon das ganze Problem des „Emil" bringt beide in einen unzerreißbaren Zusammenhang, wie wir oben ausführten, da der „Emil" die Heilung der sozialen Schäden durch Individualausbildung zum Vorwurf hat; sodann ist, wie wir

[60] Willmann: „Didaktik als Bildungslehre", 1895, I 36. [61] Haymann S.VI/VII.

ebenfalls schon ausführten, das Gesellschaftliche in R.s Naturbegriff bereits enthalten. Viel Verwirrung richtet auch an, wenn man nicht bedenkt, daß R.s Gesellschaftsideal und das, was heute und damals allgemein Gesellschaft hieß, zweierlei sind. Das eine ist, wie gesagt, in R.s Naturbegriff enthalten, während das andere ihm kontradiktorisch gegenübersteht. Wenn wir in dieser Hinsicht den „Emil" nun charakterisieren wollen, so müssen wir sagen, es sei ein sozialer Individualismus oder, wenn man will, ein individualer Sozialismus, daß also von einem Gegensatz zwischen diesen beiden Polen im „Emil" nicht mehr geredet werden kann. Man vergleiche dazu die Stelle „Heloïse" II, 323: „Dieses System [der Erziehung = „Emil"] beginnt da, wo das Juliens aufhört, oder es ist vielmehr nur dessen Fortsetzung und dessen Weiterausführung, denn es kommt alles darauf an, daß man den natürlichen Menschen nicht durch seine Ausbildung für das gesellige Leben verderbe." Da gerade dieses Kapitel mit Schl.s Erziehungstheorie verglichen eine große Ähnlichkeit darbietet, seien, um den Anschein des Erkünstelten und Herbeigezogenen zu nehmen, noch einige Stellen angegeben. So schreibt R. E. III, 137: „Der Mensch und Bürger, welches auch seine Lage sein mag, kann der Gesellschaft kein anderes Gut zubringen als sich selbst." Das nun folgende Zitat ist das klarste in dieser Beziehung: „Es ist ein großer Unterschied zwischen einem natürlichen Menschen im Zustande der Natur und einem natürlichen Menschen im Zustande der Gesellschaft. Emil ist nicht ein Wilder, den man in die Wildnis verweisen müßte; er ist ein Wilder, der die Städte bewohnen soll. Er muß da zu finden wissen, was ihm notwendig ist, ihre Einwohner sich nützlich machen und, wenn auch nicht wie sie, so doch mit ihnen zu leben." [E III, 177] E IV, 368 gibt R. unumwunden zu: „Aber es bestehen so viele Widersprüche zwischen den Rechten der Natur und den Gesetzen unserer Gesellschaft, daß man fortwährend ausbiegen und Ausflüchte suchen muß, um sie zu versöhnen; es bedarf vieler Kunst, um zu verhüten, daß der Mensch in der Gesellschaft ganz und gar ein erkünsteltes Wesen sei."[62] E II, 35 führt R. zwei Arten von Abhängigkeiten an: zunächst die von den Dingen, die er für naturgemäß erachtet, sodann die von den Menschen, die er für „ordnungswidrig" ansieht. Aus dieser letzteren entstehen alle Laster. Den Ausweg erblickt er darin, daß an Stelle des Menschen ein unbeugsames Gesetz treten muß, dann dominiert der allgemeine Wille über den Einzelwillen. In der Fußnote zu dieser Stelle weist R. ausdrücklich auf seinen „Contrat social" hin, nach dem „kein Einzelwille ordnungsmäßig sein kann im Gesell-

[62] cf. auch E I 15; I 18; I 25, 26; I 33; I 35; II 25; II 37; IV 78; IV 403; IV 407; V 361; V 403 [Unterschied zwischen bürgerlicher und natürlicher Freiheit]; V 467.

schaftssystem." Sogar daß der Mensch von Natur gesellig veranlagt ist, gibt R. jetzt zu: „Wenn aber der Mensch, was nicht zu bezweifeln, von Natur gesellig oder [eine der gewöhnlichen Rücknahmen] wenigstens dazu geschaffen ist, es zu werden, so kann er es nur durch andere angeborene Gefühle sein, die sich auf seine Gattung beziehen" [E IV, 294].

Dieser Prozeß der individual-sozialen Bildung ist nun bei R. nicht ein Prozeß, sondern sie ist zeitlich getrennt: in der Jugend fast ausschließlich — einige kleine Zugeständnisse macht er an die spätere soziale Erziehung — Individualbildung, von der Pubertätszeit an weitaus überwiegend soziale Bildung. Wenn wir uns zuerst der individualen Erziehung zuwenden, so sehen wir ganz deutlich die Parallele mit seinem 2. Discours, die Parallelität von Phylogenese und Antogenese: der Mensch ist für R. zuerst ein isoliertes Wesen und erst später tritt er in das soziale Leben ein. Neben diesem gibt es noch einen anderen, persönlichen Grund für diese Auffassung, den er in den Conf. I, 6 schildert: „Bis ich das Vaterhaus verließ, hat man mich niemals auch nur ein einziges Mal mit den anderen Kindern auf der Gasse allein umherlaufen lassen." Warum er das Kind individual erziehen will, schreibt er klipp und klar:[63] „Vor dem Alter der Vernunft kann man keinen Begriff von moralischen Wesen oder gesellschaftlichen Beziehungen haben." R. gibt daher den Rat, soziale Begriffe so spät als möglich zu geben,[64] denn „unsere ersten Pflichten gelten uns selbst; unsere frühesten Empfindungen beschränken sich auf uns selbst."[65] Auch in dem Knabenalter schließt er noch alle Wahrheiten aus, die mit der Kenntnis der menschlichen Beziehungen zusammenhängen.[66] „Alles, was mit der sittlichen Ordnung und dem gesellschaftlichen Verkehr zusammenhängt, darf ihnen nicht so bald vorgeführt werden, weil sie noch nicht imstande sind, es zu verstehen."[67] „Deine größte Sorge muß es sein, von dem Geiste deines Zöglings alle Begriffe von gesellschaftlichen Verhältnissen, die nicht in seinem Gesichtskreise liegen, fernzuhalten; aber wenn der Zusammenhang des Unterrichts dich nötigt, ihm die gegenseitige Abhängigkeit des Menschen nahezuführen, so zeige sie ihm nicht von der moralischen Seite aus, sondern richte zuerst seine ganze Aufmerksamkeit auf die gewerblichen und mechanischen Tätigkeiten, durch welche die Menschen einander nützen."[68] „Er [Emil] weiß nicht, welche Stelle die anderen einnehmen; aber er kennt seine eigene und behauptet sie. Nicht mit den Banden der Gesellschaft, die er nicht begreifen kann, nein, mit den Ketten der Notwendigkeit haben wir ihn festgebunden."

Die soziale Erziehung beginnt mit der Pubertätszeit, in welcher erst

[63] E II 50. [64] E II 81. [65] E II 82. [66] E III 8. [67] E III 63. [68] E III 103.

die Gefühle und damit die menschlichen Beziehungen erwachen. An die Menschen schließen wir uns nun hauptsächlich an aus dem Gefühle des Mitleids.[69] „So entsteht das Mitleid, das erste verbindende Gefühl [sentiment relativ (in Beziehung setzendes Gefühl)], das, der Ordnung der Natur gemäß, das menschliche Herz ergreift."[70] Vorher ist der Mensch nur Egoist. „Das eigentliche Studium für den Menschen ist das seiner Beziehungen. Solange er sich nur von seiner physischen Seite aus kennt, muß er sich durch seine Beziehungen zu den Dingen erforschen; dies ist die Aufgabe seiner Kindheit; wenn er sein moralisches Wesen wahrzunehmen beginnt, muß er sich erforschen nach seinen Beziehungen zu den Menschen; dies ist die Aufgabe seines ganzen Lebens von dem Zeitpunkt an, zu dem wir jetzt gelangt sind [Jünglingszeit]."[71] Doch darf der Eintritt in die Gesellschaft auch nicht zu spät sein oder gar nicht stattfinden. „Halte ich ihn [Emil] bis ans Ende entfernt davon [von der Gesellschaft], was hat er dann von mir gelernt? Alles vielleicht, nur nicht die für den Menschen und Bürger, der mit seinesgleichen leben will, notwendigste Kunst."[72] Nachdem Emil schon den Menschen im allgemeinen kennt, muß er ihn im einzelnen noch kennen lernen, nachdem er ja schon einen ‚geraden und scharfen Verstand' hat.[73] Doch sind viele Vorsichtsmaßnahmen nötig, bis man ihn in die Gesellschaft läßt.[74] Das Suchen einer Geliebten gibt den äußeren Anlaß zum Eintritt in die Gesellschaft.[75] Das Verhältnis Emils zur letzteren schildert R. musterhaft klar und vielsagend. „Emil wird, wenn man so sagen will [in der Gesellschaft], ein liebenswürdiger Fremdling sein."[76] Um die Menschen und Staaten nun kennen zu lernen, muß er reisen; es ist dies somit nicht — wie man oft liest — eine bloße Episode, sondern diese Maßnahme hängt innig mit der sozialen Erziehung zusammen [E V 346—461]. Nachdem Emil die fremden Länder und Menschen kennen gelernt hat, muß er noch seine eigene Staatsform studieren, „um zu wissen, ob es ihm zukömmlich ist, in ihr zu leben".[77] Gerade dies letztere zeigt uns, daß R. über der sozialen Erziehung die Rechte des Individuums nicht vergißt. In den übrigen Ausführungen über den Staat, die Gesetze usw. nimmt er die entsprechenden Kapitel aus seinem „Contrat sozial" herein und gibt Emil Montesquieus Buch „Über den Geist der Gesetze" zu lesen.

Es ist in diesem Zusammenhang noch die Frage zu klären über die Erziehungsform, welche nach R. die richtige ist. Seit Compayrée[78] stimmen die meisten R.Forscher in den Ruf ein: „R. se donne pour

[69] E IV 46. [70] E IV 52. [71] E IV 15. [72] E IV 407. [73] E IV 403. [74] E IV 427. [75] E IV 408. [76] E IV 445. [77] E V 366. [78] Compayrée op. cit. t II 58, zit. aus Noïkow S. 93.

l'âpotre de la nature, et il supprime dans l'éducation les influences naturelles, la famille, la vie sociale." In Wirklichkeit liegen die Dinge ganz anders, und man muß sich nur staunen, wie man R.s Ansichten über diesen Punkt so verdrehen kann. Sein Standpunkt ist der: In einem Staate, wie er sich ihn denkt, gibt es nur eines, die öffentliche Erziehung; ist dagegen der Staat nicht seinem Ideal entsprechend, so erwartet er von der Familie das Heil für die Erziehung, während dagegen sein so viel bekämpftes Hofmeistertum nur eine von ihm persönlich verwendete Konstruktion ist. Zunächst zur öffentlichen Erziehung brauchen wir nur zu verweisen auf die Ausführungen oben bei dem Artikel „De l'économie politique" und bei den „Considérations sur le gouvernement de Pologne". Im „Emil" heißt er Platons „Republik", „die schönste Abhandlung über die Erziehung, die jemals geschrieben worden ist".[79] Aber „es gibt keine öffentliche Erziehung mehr und kann keine mehr geben; denn wo es kein Vaterland mehr gibt, kann es keine Bürger mehr geben. Die beiden Worte ‚Vaterland' und ‚Bürger' müssen aus den modernen Sprachen getilgt werden."[80] Was die Familienerziehung betrifft, die jetzt nur mehr für uns in Betracht kommt, nachdem die Formen der Erziehung an die Nationalitäten gebunden sind,[81] so spricht er immer nur in der schönsten Weise von ihr. „Willst Du jeden Menschen zu seinen ersten Pflichten zurückführen, so fange bei den Müttern an; du wirst dich wundern, wie so vieles anders werden wird."[82] Weiter unten schreibt er: „Es gibt kein reizenderes Bild als das einer Familie."[83] Wenn erst die Frauen wieder Mütter werden, dann werden die Männer auch wieder Väter und Gatten.[84] Am Schlusse des „Emil" klingt wieder die Erhabenheit der Familienerziehung durch, wenn Emil zu seinem Erzieher nach der Geburt seines eigenen Sohnes sagt: „Gott verhüte, daß eine so heilige und süße Pflicht [der Erziehung] je von einem anderen erfüllt werde als von mir."[85] Für die so viel bekämpfte Hofmeistererziehung gibt es viele Gründe, die sie rechtfertigen. Zunächst will R. ein neues Menschengeschlecht züchten, und da muß er alle Einflüsse der jetzigen Generation ausschalten. Sodann erleichtert er sich seine Arbeit, wenn er auf Verwandte, Übereinstimmung der Eltern bei der Erziehung usw. nicht einzugehen braucht, er hat alles in einer Hand konzentriert; zudem wird der Hofmeister auch eine geistige Sühne der eigenen verfehlten Hofmeisterversuche R.s sein. Nicht zu übersehen ist auch, daß damals die Hofmeistererziehung die herrschende war. Sodann vergessen alle die, die die Hofmeistererziehung bei R. bekämpfen, daß Emil ja Waise ist — R. traut sich offenbar nicht, ihn seinen Eltern

[79] E I 21. [80] E I 23. [81] E Vorr. § 9. [82] E I 50. [83] E I 63. [84] E I 51. [85] E V 497.

wegzunehmen —, für den ja gar keine andere Erziehung in Betracht kommen kann. Es ist eigenartig, daß sogar ein Herbart den Haupteinwand gegen R.s Erziehung hatte, daß sie zu teuer sei und daß für jeden Menschen ein Menschenleben geopfert werden muß. Daß das Familienleben der damaligen Zeit auch nicht dazu geeignet erschien, einen „neuen Menschen" zu züchten, mag nur nebenbei bemerkt werden und bedarf nach unseren obigen Ausführungen über den zeitgeschichtlichen Hintergrund des „Emil" keiner besonderen Begründung mehr.

8. Rousseaus Bildungsziel

Hier zeigt sich wieder einmal die Notwendigkeit, R.s sämtliche Schriften in Betracht zu ziehen. Nimmt man nur seinen „Emil" her, ohne die anderen Werke, die die große Linie in R.s geistigen Arbeiten aufzeigen, so wird es einem schwer, zu einem gerechten Urteile zu kommen. Man vergleiche z. B. die beiden folgenden Stellen, die nur einige Seiten weit auseinanderstehen, und man wird sehen, daß das oben bei R.s geistiger Arbeitsweise Gesagte vollauf Geltung hat. „Wir müssen notwendig entweder die Natur bekämpfen oder die gesellschaftlichen Einrichtungen; wir müssen uns entscheiden, ob wir einen Menschen bilden wollen oder einen Bürger: denn man kann nicht beides zugleich."[86] Dagegen: „Wenn ein Vater Kinder erzeugt und sie ernährt, so erfüllt er damit nur den dritten Teil seiner Aufgabe. Die Menschheit erwartet Menschen von ihm, die Gesellschaft erwartet gesellige Menschen, der Staat erwartet Bürger. Jeder Mensch, der diese dreifache Schuld entrichten kann und es nicht tut, ist schuldbar und vielleicht noch schuldbarer, wenn er es nur zur Hälfte tut."[87] Wenn man nicht einen Bürger und einen Menschen zugleich erziehen kann, warum nimmt dann die soziale Erziehung einen so großen Raum in R.s „Emil" ein? [Buch IV u. V]. Es sind dies eben Paradoxien, aus irgend einer Stimmung heraus geschrieben, die R. aber sofort wieder, wie eben gezeigt, zurücknimmt. Nebenbei sei bemerkt, daß Holst vollständig recht hat, wenn sie sagt, daß R. in Wirklichkeit doch nur für kleinbürgerliche Verhältnisse [Genf!] mit Handwerkern usw. erzieht.[88] Sehen wir uns nun weiter um, wobei wir uns immer mehr an die Grundstimmung des „Emil" halten als an gelegentliche Äußerungen. „Welches ist nun dieses Ziel [der Erziehung]?" fragt R. E I,10 und gibt darauf die Antwort: „kein anderes als das Ziel der Natur." Am Schlusse seines Werkes schreibt er genauer: „Emil ist ein Mann, Sophie ein Weib; das ist ihre ganze Auszeichnung."[89] Aber mit einer solchen Zielbestimmung ist nichts erreicht, da, wie wir sahen, R.s Naturbe-

[86] E I 13. [87] E I 64. [88] Holst S. 154. [89] E V 124.

griff eine sehr große und von R. ganz willkürlich verwendete Reichweite hat. Eine Erziehung für einen bestimmten Stand[90] lehnt er ebenso ab wie eine solche für einen bestimmten Beruf. „Leben ist das Handwerk, das ich ihn lehren will. Wenn er aus meinen Händen hervorgeht, wird er freilich weder Beamter noch Soldat noch Priester sein, er wird in erster Linie Mensch sein."[91] Wenn man nun diesen Menschen — das Ziel der Natur — näher betrachtet, so findet man, daß das Erziehungsziel von drei Abteilungen bestimmt ist. Das aus der ersten Abteilung, der Kulturphilosophie, abgeleitete Ziel heißt nach Karstädt:[92] „Einordnungen in die sozialen Relationen durch Ausbildung der individuellen Kräfte." Man vergleiche hierzu die schon einmal zitierte Stelle, die unstreitbar die wichtigste in dieser Beziehung ist: „Man erwäge aber ernstlich, daß, wenn man den Menschen der Natur bilden will, es sich nicht darum handelt, ihn deshalb zu einem Wilden zu machen und ihn in den Urwald zu verbannen; sondern daß es im Strudel der Gesellschaft, der ihn umgibt, genügt, daß er sich nicht in demselben hinreißen lasse weder durch Leidenschaften, noch durch die Meinung der Menschen; daß er mit eigenen Augen sehe und mit eigenem Herzen fühle; daß keine Autorität ihn leite außer der seiner eigenen Vernunft."[93] Im gleichen Buche des „Emil" schreibt er, daß „18 Jahre der unablässigen Sorgfalt kein anderes Ziel als das gehabt haben, ihm ein unbestochenes Urteil und ein gesundes Herz zu bewahren."[94] „Freilich bildet diese Erziehung keine Wunderkinder", heißt es im 2. Buche,[95] „Erzieher und Erzieherinnen können nicht damit glänzen; aber sie bildet einsichtsvolle, tüchtige, körperlich und geistig gesunde Menschen, die in der Jugend nicht angestaunt, als Männer aber geehrt werden." Wir können also sagen, daß Selbständigkeit im Denken, Fühlen und Wollen innerhalb der ihn später einmal umgebenden Gesellschaft für den Zögling das hier zu erstrebende Ziel ist. Die so errungene Selbständigkeit soll jedenfalls z. T. auch die so sonderbare Fortsetzung des „Emil" „Die Einsamen" auf die Spitze getrieben zeigen. Im übrigen haben wir diese Frage schon näher oben bei dem Kapitel: „Ist ‚Emil' sozial oder individual?" einer Betrachtung unterzogen. Diese Zielsetzung wird noch ergänzt durch die zweite Abteilung, die Ethik. Hier schwankt R. immer bedenklich hin und her zwischen der bonté naturelle und der vertu; die bonté naturelle herrscht im Urzustand, da es hier kein Handeln gegen Widerstände [unsere Leidenschaften, Einflüsse der Gesellschaft usw.] gibt, während die Tugend ein Handeln gegen Widerstände ist.[96] Die bonté naturelle ist für R.

[90] E I 28. [91] E I 29. [92] Karstädt S. 52. [93] E IV 162. [94] E IV 121.
[95] E II 134. [96] cf. hierzu Findeisen S. 43 u. Karstädt S. 52.

geeigneter, weil sie der Natur näher steht, aber er muß doch und tut es auch in oftmals begeisterten Worten, die Tugend des sozialen Zustandes als das höchste Ideal ansprechen. Ganz klar wurde er sich in dieser Hinsicht nie. Wie im übernächsten Kapitel über R.s Ethik dargetan werden soll, sind es zwei Tugendbegriffe, die er hat: einmal die Unterwerfung des individuellen Willens unter den allgemeinen Willen; dann ist ihm Tugend die Unterwerfung der Leidenschaften, Gemütserregungen usw. unter den vom Gewissen geleiteten Willen.[97] Bei einem Rangstreit zwischen Gelehrsamkeit und Güte (Tugend) als Endzweck der Erziehung gibt R. unbedenklich der letzteren den Vorzug: „Wir wollen lieber, daß sie [die Zöglinge] gut, als daß sie gelehrt seien",[98] und in der „Heloïse" schreibt er: „Machen Sie aus ihnen [den beiden Kindern] keine Gelehrte, machen Sie aus ihnen vielmehr gutherzige und gerechte Menschen!"[99] Neben der Ableitung aus diesen beiden Gebieten, der Kulturphilosophie und der Ethik, schimmert oftmals ein nur formales Ziel durch, das aber häufig in die beiden genannten hineingeflochten ist, auf das sonderbarer Weise nie eingegangen wird. R. schildert dies selbst: „Sein [Emils] Geist ist ein universeller, nicht durch sein Wissen, sondern durch seine Fähigkeit, Wissen zu erwerben, ein offener, fähiger, zu allem bereiter Geist und, wie Montaigne sagt, ein wenn nicht unterrichteter, so doch unterrichtbarer Geist." Es genügt mir, daß er bei allem, was er tut, das „Wozu" zu finden weiß und das „Warum" bei allem, was er glaubt. Denn, noch einmal, mein Ziel ist, nicht ihm die Wissenschaft zu geben, sondern ihm zu lernen, sie im Falle des Bedürfnisses sich zu erwerben."[100]

Zusammenfassend können wir sagen: R.s Bildungsziel ist der Mensch, der als geschlossene Einheit, als selbständiges und tugendhaftes Mitglied in der Gesellschaft Platz findet und die Fähigkeit hat, das ihm jeweils notwendige Wissen und Können aus sich selbst zu lernen und sich so im Leben zu behaupten. Die Teilziele, z. B. der Willensbildung, der intellektuellen Erziehung usw. werden wir weiter unten bei den jeweiligen Abschnitten behandeln.

9. Der Selbstzweck der Kindheit

Mit der Frage des Bildungszieles hängt eine andere untrennbar zusammen, die nach dem Selbstzweck oder der Aufopferung der einzelnen Stufen der kindlichen Entwicklung. In keinem Punkte ist R. so original wie in diesem. Diesterweg schreibt, daß R. die ewigen Rechte des Kindes auf Jugendlust und Heiterkeit gleichsam erst ent-

[97] cf. Karstädts andere, abweichende Formulierung. [98] E II 100. [99] Heloïse II 522. [100] E III 190.

deckt habe und Höffding nennt den „Emil" deswegen das „Evangelium der Kindheit".[1] Diese Forderung R.s nach dem Selbstzwecke der Kindheit hat am nachhaltigsten, und eigentlich ohne Widerspruch zu finden, in der gesamten nachrousseauischen Pädagogik gewirkt. Aus seinem eben zitierten Satze: „Leben ist das Handwerk, das ich ihn lehren will" kommt R. zu der Forderung: „vor allem aber lebe bis zu Deiner letzten Stunde!"[2] „Menschen, seid menschlich", ruft er aus, „das ist eure erste Pflicht: seid es für alle Lebenslagen und Lebensalter, für alles, was dem Menschen nicht fremd ist. Welche Weisheit habt ihr denn noch außer der Menschlichkeit? Liebet die Kindheit, begünstigt ihre Spiele, ihre Ergötzungen, ihre liebenswürdige Natur. Wer von euch hat sich nicht manchmal zurückgesehnt in jenes Alter, wo auf den Lippen immer Lächeln, in der Seele immer Frieden wohnt? Warum wollt ihr diesen unschuldigen Kleinen den Genuß einer so kurzen, flüchtigen Zeit, eines so köstlichen Gutes, das sie nicht mißbrauchen können, rauben? Warum wollt ihr diese ersten eiligen Jahre, die für sie ebensowenig wiederkehren wie für euch, warum wollt ihr sie mit Bitterkeit und Schmerzen erfüllen? Ihr Väter, wißt ihr den Augenblick, wo der Tod eure Kinder erwartet? Schafft euch nicht Vorwürfe, indem ihr ihnen die wenigen Augenblicke raubt, die die Natur ihnen vergönnt: sobald sie die Lust des Daseins empfinden können, sorgt dafür, daß sie es genießen, sorgt, daß, zu welcher Stunde Gott sie rufe, sie nicht aus dem Leben gehen, ohne es gekostet zu haben!"[3] Gerade die hier enthaltene Argumentation mit der ungewissen Zukunft, der großen Sterblichkeit im Kindesalter kommt noch öfter zur Sprache.[4] Mehr pädagogisch gewendet sind folgende Stellen: „Die Natur will, daß die Kinder Kinder seien, bevor sie Menschen sind. Wenn wir diese Ordnung umzukehren belieben, werden wir nur frühreife Früchte hervorbringen, die nicht zeitig und nicht schmackhaft sind und alsbald verderben werden: wir werden junge Gelehrte und alte Kinder bekommen. Die Kindheit hat ihre eigene Art zu denken und zu empfinden; nichts ist unvernünftiger als unsere Art an Stelle dessen zu setzen; ich könnte ebensogut verlangen, daß ein Kind fünf Fuß hoch gewachsen sei, als daß es im zehnten Jahre Urteil besitze."[5] „Bemühe dich, dem Kinde alles zu lehren, was für sein Alter nützlich ist, und du wirst sehen, daß seine ganze Zeit mehr als ausgefüllt ist. Warum willst du, zum Nachteil der Studien, die ihm heute angemessen sind, es mit den Studien eines Alters, auf das es mit so geringer Sicherheit hoffen kann, beschäftigen? Aber, wirst du sagen, ist es denn erst Zeit zu lernen, was

[1] Höffding S. 95. [2] E II 24. [3] E II 11. [4] E II 10; E V 222; E V 314; E V 474; Heloïse II 257. [5] E II 53.

man wissen muß, wenn man davon Gebrauch machen soll? Ich weiß es nicht; das aber weiß ich, daß es unmöglich ist, es früher zu lernen, denn unsere wahren Lehrmeister sind die Erfahrung und das Gefühl, und nie fühlt der Mensch so recht, was dem Menschen zukömmlich ist, als im Zusammenhang mit seinen jeweiligen Verhältnissen. Ein Kind weiß, daß es geschaffen ist, um heranzuwachsen; alle Vorstellungen, die es vom Stande der Erwachsenen haben kann, sind ihm Gelegenheiten der Belehrung; über die Vorstellungen jedoch, welche dem Stande der Erwachsenen selbst eigentümlich und daher jenseits seines Gesichtskreises liegen, muß es in gänzlicher Unkenntnis bleiben. Mein ganzes Buch ist nur ein fortlaufender Beweis dieses Erziehungsgrundsatzes."[6] Echt rousseauisch ist folgende Stelle in ihrem Schlusse: „Laß die Kindheit in den Kindern reif werden. Kurz, wenn irgend eine Unterweisung notwendig für sie ist, hüte dich, sie heute zu geben, wenn du sie ohne Gefahr auf morgen verschieben kannst."[7] Die spätere Billigung des Zöglings ist das Zeichen dafür, daß der Erzieher sein Werk recht gemacht hat: „Wenn du es dahin bringst, daß die jungen Leute, wenn sie in ein anderes Lebensalter übertreten, nicht mit Verachtung auf das vorhergehende zurückblicken, daß sie mit der Annahme neuer Lebensgewohnheiten nicht die alten ablegen und daß sie immer tun wollen, was recht ist, ohne Rücksicht auf die Zeit, wo sie es zum ersten Male getan, dann erst hast du dein Werk sichergestellt und bist ihrer gewiß bis ans Ende ihres Lebens."[8]

10. Rousseaus Ethik

Wenn man über R.s Ethik schreibt, so muß man scharf trennen „Naturzustand" und „sozialer Zustand". Der Naturzustand, mit dem wir uns zuerst befassen, ist ethisch vollständig indifferent. Die Tugend kann deswegen hier keinen Platz haben, weil Tugend ein Handeln gegen Widerstände voraussetzt, welche Ansicht R. von Montaigne annahm.[9] R. schreibt dies klar in seinem Emil V 319: „Ohne Kampf keine Tugend. ‚Tugend' kommt von ‚Taugen'; Tüchtigkeit ist die Grundlage jeder Tugend." („Le mot de vertu vient de force; la force est la bas de tout vertu." Liv. V 695.) Der Widerstand gegen die Dinge nun, der das Einzige im Naturzustand sein kann, ist moralisch indifferent („n'ayant aucune moralité"[10]) und kann kein Böses erzeugen. Erst der Widerstand der Gesellschaft und die Abhängigkeit vom Menschen schaffen sittliche Wertungen.[11] Nachdem der Mensch

[6] E III 64. [7] E II 68; ähnliche Stellen: E II 112; E II 114; E II 56. [8] E V 266.
[9] Montaigne (essais II 11). [10] Liv. II 434, zit. aus Karstädt S. 48. [11] cf. Karstädt ibid.

des Naturzustandes isoliert gedacht ist, kann er nur „die einzige dem Menschen natürliche Leidenschaft" haben, „die Liebe zu sich oder die Eigenliebe im weiteren Sinne [amour de soi]. Diese Eigenliebe an sich oder in Hinsicht auf uns ist gut und nützlich, und da sie keine notwendige Beziehung auf andere hat, ist sie insoferne von Natur gleichgültig: nur durch die Anwendung, die man davon macht, und die Beziehungen, die man ihr gibt, wird sie gut oder schlecht."[12] An zahlreichen Stellen verteidigt R. immer wieder die Natürlichkeit und Rechtmäßigkeit der Eigenliebe.[13] „Das Glück des natürlichen Menschen", schreibt R. weiterhin, „ist ebenso einfach wie sein Leben; es besteht in der Leidlosigkeit: Gesundheit, Freiheit, die tägliche Notdurft setzen es zusammen. Das Glück des moralischen Menschen ist etwas anderes; aber hier [im III. Buche des „Emil"] ist nicht von diesem die Rede."[14]

Diese Stelle führt uns zu einer weiteren Betrachtung, nämlich zu dem Verhältnis der Kindheit zur Sittlichkeit. Und hier zeigt sich ganz offen, daß das Kind nach R. auf der gleichen ethisch neutralen Stufe steht wie der Naturmensch. Geht dies schon aus der ebengenannten Stelle hervor, die in dem Buche über die Knabenzeit steht, so auch noch aus zahlreichen anderen. Abgesehen von der oben aufgezeigten Parallelität der phylogenetischen und ontogenetischen Auffassung R.s ist es hauptsächlich das Fehlen der Vernunft beim Kinde, das ihn zu dieser Ansicht bringt. „Durch die Vernunft allein kommen wir zur Erkenntnis des Guten und Bösen. Das Gewissen, das uns das eine lieben, das andere hassen lehrt, kann sich daher, obwohl von der Vernunft unabhängig, ohne sie nicht entwickeln. Vor dem Alter der Vernunft tun wir das Gute und das Böse ohne es zu kennen, und es liegt keine Sittlichkeit in unseren Handlungen, wenn sie auch manchmal in der Beurteilung fremder Handlungen, die auf uns Bezug haben, zur Geltung kommt."[15] Sodann wird R. noch ein Grund geleitet haben: nach seiner Ansicht sind die Akte des Gewissens keine Urteile, sondern Gefühle.[16] Nachdem das Kind vor der Pubertätszeit kein Gefühlsleben in diesem Sinne hat, kann er ihm auch keine Sittlichkeit zusprechen. Sodann ist das Kind auch dadurch auf die gleiche Stufe gestellt mit dem Naturmenschen, daß auch bei ihm das erste Gefühl — „Gefühl" ist hier in einem anderen Sinne wie eben gebraucht — die Eigenliebe ist.[17] Daß Sittlichkeit im isolierten Zustande — Kindheit und Naturzustand — noch nicht möglich ist, sondern erst in sozialen Verbänden, zeigt auch das Folgende:[18] „Solange seine Sinnlichkeit auf sein eigenes Ich beschränkt bleibt,

[12] E II 62. [13] E IV 10, 11, 12. [14] E III 61. [15] E I 156. [16] E IV 293. [17] E IV 13. [18] E IV 39.

kommt seinen Handlungen der Charakter der Sittlichkeit nicht zu; erst wenn sie sich über seine Schranken hinaus ausdehnt, gewinnt er zunächst die Gefühle und später den Begriff des Guten und Bösen, womit er wahrhaft zum Menschen und wesentlichen Glied seiner Gattung wird." Die Naturnotwendigkeit, die einen so großen Raum in der Kindheit des Emil einnimmt, scheint eine gewisse Vorbereitung zur Sittlichkeit zu sein.

Der Schritt vom sittlich indifferenten Naturzustand zum ethisch wertbaren Sozialzustand erfolgt dadurch, daß aus der Eigenliebe sich das Mitleid entwickelt,[19] „indem wir uns mit dem leidenden Geschöpf identifizieren und unser eigenes Sein mit dem seinigen vertauschen".[20] Böse wird die Eigenliebe, wenn der Mensch sich zuviel mit anderen vergleicht; dann entsteht nämlich aus ihr die Selbstsucht [amour propere]. „Was also den Menschen wesentlich gut macht, ist, daß er wenig Bedürfnisse hat [in dem Ausgleich von Wollen und Können liegt das menschliche Glück][21] und sich wenig mit den anderen vergleicht; was ihn wesentlich böse macht, ist, daß er viele Bedürfnisse hat und viel auf die Meinungen der Leute gibt."[22] Auch hier scheint wieder deutlich R.s Apriorismus und Optimismus durch, wenn er schreibt, daß die aus der Selbstsucht entstehenden Leidenschaften nicht aus den Kindern selbst kommen können.[23] Wenn wir nun dazu übergehen, R.s Tugendbegriff zu bestimmen, so stehen wir vor einer großen Schwierigkeit, denn R. hat zwei Tugendbegriffe und zwar, wenn man so sagen darf, einen individualen und einen sozialen. Der individuale, das Überbleibsel des stoischen Weisen in seinen ersten Schriften, der aber von Zeit zu Zeit immer wieder auftaucht und den er nie ganz überwinden konnte, fordert Disziplinierung der Leidenschaften, Gemütserregungen usw., während der soziale Unterwerfung des Einzelwillens unter den Gesamtwillen verlangt. Es muß aber nochmals betont werden, daß beide nur im Sozialzustand möglich sind. Karstädt vermengt diese beiden Tugendbegriffe zu einem in der Formel, die er R.s ethischer Forderung gibt: „Unterwerfung des individuellen unter den universellen Willen durch Unterwerfung der Leidenschaften unter den individuellen, vom Gewissen geleiteten Willen."[24] Diese Konstruktion erscheint willkürlich, denn diese beiden Begriffe sind bei R. nicht in einen einzigen zusammengenommen — R. bringt auch nie einen solchen oder ähnlichen Satz —, sondern sie laufen nebeneinander her. Sätze wie die folgenden sind keine Seltenheiten: „Der höchste Genuß ist die Zufriedenheit mit sich selbst; diese zu verdienen sind wir auf die Erde gesetzt und mit

[19] E IV 14. [20] Emil II. Bd. S. 28 (Reclam), zit. aus Karstädt S. 48. [21] E II 16; II 17; II 21. [22] E IV 14. [23] E IV 19. [24] Karstädt S. 52.

Freiheit begabt, versucht durch die Leidenschaften und zurückgehalten durch das Gewissen."[25] „Was ist also der tugendhafte Mensch? Der ist es, der die Erregungen seines Gemüts bezwingen kann: denn dann folgt er der Vernunft und dem Gewissen, er tut seine Pflicht, er bleibt im Zustande der Ordnung, und nichts kann ihn davon entfernen."[26] Oder: „Alle [Leidenschaften] sind gut, wenn man Herr derselben bleibt; alle sind schlecht, wenn man sich von ihnen unterjochen läßt."[27] „Erwarte von mir keine langen Sittenregeln; ich kann dir nur eine geben und diese begreift alle anderen in sich. Sei Mensch; halte dein Herz innerhalb der Schranken, welche deine Lage dir gezogen. Erforsche und erkenne diese Schranken: so eng sie auch sein mögen, man ist nicht unglücklich, wenn man sich innerhalb derselben hält; unglücklich ist man nur, wenn man sie überschreiten will."[28] Daneben laufen zahlreiche Stellen, die den Tugendbegriff von der sozialen Seite aus definieren; so heißt es im „Discours sur l'économie politique"[29]: „Die zweite wesentliche Regel der Volkswirtschaft ist nicht minder wichtig als die erste. Wollt ihr, daß der allgemeine Wille erfüllt wird, so sorgt, daß alle Privatwillen sich darauf beziehen; und da die Tugend nichts anderes ist, als die Übereinstimmung des Privatwillens mit dem allgemeinen, so laßt, um dasselbe mit einem Worte zu sagen, die Tugend herrschen." Hauptsächlich an den Stellen im „Emil", wo Gedanken aus dem „Contrat social" hereingezogen sind, findet man diese Auffassung. So z. B.: „Da die Einzelnen sich nur der Staatshoheit unterworfen haben und die oberste Autorität nichts anderes ist als der allgemeine Wille, so werden wir sehen, daß jeder Mensch, indem er der Staatshoheit gehorcht, nur sich selbst gehorcht und inwieferne man im gesellschaftlichen Vertrag freier ist als im Zustande der Natur."[30] Im übrigen verweisen wir auf das oben bei dem Kapitel: „Ist ‚Emil' sozial oder individual?" Gesagte. Es sei noch angefügt, daß die sozialen Tugenden bei R. fast nie positiver, sondern meist negativer Natur sind,[31] daß das höchste Sittengesetz darin besteht, dem Nächsten kein Übel, keinen Schaden zuzufügen. Von einer aktiven Unterstützung dem Nächsten gegenüber, von einem Fördern der Gesellschaft, des Staates durch das Individuum ist nie die Rede. Es ist halt doch immer wieder der Quietismus des 1. und 2. Discours, der durchbricht.

Höchster Richter über alle ethischen Fragen ist das Gewissen: „Das Gewissen ist die Stimme der Seele, die Leidenschaften sind die Stimme des Leibes. . . . Aber das Gewissen täuscht uns niemals, es

[25] E IV 267. [26] E V 321. [27] E V 325. [28] E V 326. [29] zit. aus Spranger S. 14. [30] E V 402. [31] cf. Noïkow S. 108; cf. R.s: „Les plus sublimes vertus sont negativ". E II 449 (Recl.), zit. Karstädt S. 55.

ist der wahre Leiter des Menschen; es ist für die Seele, was der Instinkt für den Leib ist: wer ihm folgt, gehorcht der Natur und fürchtet nicht, sich zu verirren."[32] Dadurch, daß R. das Gewissen als etwas Naturhaftes anspricht, wie schon aus diesem Zitat ersichtlich ist, entgeht er der so naheliegenden Gefahr, durch die Einführung des Gewissens als Norm in seine Ethik sein ganzes Naturprinzip zu sprengen. Noch deutlicher als aus der vorigen Stelle ersieht man das Naturhafte des Gewissens aus folgender: „Wenn er [der Führer = das Gewissen] zu allen Herzen spricht, warum gibt es denn so wenige, die auf ihn hören? Ei, er spricht eben die Sprache der Natur, die wir unter allen diesen Umständen vergessen mußten. Das Gewissen ist schüchtern, es liebt die Zurückgezogenheit und den Frieden; die Welt und ihr Geräusch erschrecken es. . . . Und nach so langer Zurücksetzung ist es ebenso schwer, es wieder zurückzurufen, als es schwer war, es zu verbannen."[33] „Die Akte des Gewissens sind [nun] keine Urteile, sondern Gefühle."[34] Daher kommt es auch, daß R.s ethische Motive, wie Findeisen[35] mit Recht bemerkt, leicht eine Färbung ins Ästhetische bekommen (beau moral, beauté de la vertu etc.). Dieses Sittliche ist nun dem Menschen angeboren: „Es wohnt also in unserem innersten Herzen ein angeborenes Gesetz der Gerechtigkeit und Tugend, nach welchem wir trotz unserer eigenen Grundsätze unsere und fremde Handlungen als gut oder schlecht beurteilen; diesem Gesetze nun gebe ich den Namen Gewissen."[36] Und zwar entwickelt sich das Sittliche im Menschen selbst ohne Zutun Fremder: „Entweder wird er [Emil] seine Pflichten aus sich selbst lernen, oder er braucht sie nicht zu wissen."[37] Diese beiden Stellen, aus denen der ethische Apriorismus R.s klar ersichtlich ist, erinnern lebhaft an Kant's Sittengesetz in mir, wie Karstädt bemerkt.[38] Ja selbst Kant's kategorischer Imperativ findet sich schon im „Emil": „Sogar das Gebot, gegen andere so zu handeln, wie wir wünschen, daß man gegen uns handle, findet seinen wahren Grund nur in dem Gewissen und in dem Gefühl, denn welcher unanfechtbare Grund könnte mich wohl bestimmen, daß ich, obwohl ich eben ich bin, so handeln soll, als ob ich ein anderer wäre, vor allen Dingen, wenn ich moralisch überzeugt bin, daß ich mich niemals in dem nämlichen Falle befinden werde? . . . Hieraus ziehe ich den Schluß, daß es nicht wahr ist, daß die Vorschriften des Naturgesetzes allein auf die Vernunft gegründet seien. Sie haben einen festeren und sicheren Grund. Die aus der Selbstliebe stammende Menschenliebe ist das Prinzip der menschlichen Gerechtigkeit."[39]

[32] E IV 283. [33] E IV 297. [34] E IV 293. [35] Findeisen S. 39. [36] E IV 289. [37] E IV 333. [38] Karstädt S. 49. [39] R.s Emil, II. Bd. S. 57/58, Fußnote. Reclam (bei Sallwürk nicht enthalten. Vgl. hierzu F. W. Förster: „Der Entwicklungsgang

Zusammenfassend können wir sagen: In R.s Naturzustand und in der Kindheit des Emile ist eine sittliche Wertung nicht möglich und nicht angebracht, da es sich hier nur um sittlich indifferente Handlungen, die der Selbsterhaltung dienen, handelt. Anders ist es dagegen im sozialen Zustand.

Hier kann und muß der Mensch nach ethischen Gesichtspunkten beurteilt werden. Dabei fanden wir, daß die Tugend im Gesellschaftsleben doppelter Natur ist: einmal Bändigung und Disziplinierung der Leidenschaften usw. durch das Gewissen, dann Unterwerfung des individuellen Willens unter den universellen. Der höchste Richter in allen ethischen Fragen ist das Gewissen, das etwas Naturhaftes und dem Menschen Angeborenes ist. Das Sittliche entwickelt sich spontan. Zum Schlusse sahen wir, daß sogar Kants kategorischer Imperativ schon in R.s „Emil" vorweggenommen ist.

11. Freiheit

Neben Ursprünglichkeit, Güte und Einfachheit ist die Freiheit die Komponente des Naturbegriffes, die er an vielen hundert Stellen seiner Werke oft mit großem Pathos besingt. Der Beweis der persönlichen Freiheit wird bei R. nicht logisch geführt, sondern R. fühlt, daß er frei ist und das ist ihm sicherer als alle logischen Beweisführungen. „Ich höre die Freiheit des Menschen vielfach bestreiten, verachte aber diese Behauptungen als elende Sophisterei, denn so oft mir auch einer dieser tiefen Denker logisch beweisen mag, daß ich nicht frei bin, so straft ihn doch mein inneres Gefühl, das stärker ist als alle seine angeführten Gründe unaufhörlich Lügen."[40] Doch ist dieser Freiheitsbegriff nicht eindeutig bei R., sondern er kommt in vier verschiedenen Schattierungen vor, als natürliche Freiheit, als bürgerliche Freiheit, als Freiheit im ethischen Sinne und als Freiheit, die als pädagogisches Hilfsmittel verwendet wird, welche vier Bedeutungen aber alle in seinem „Naturbegriff" Platz haben. Man muß sich staunen, daß die meisten R.Bearbeiter dies vollständig übersehen, trotzdem R. diese Scheidung fast peinlich vollzieht. Unter natürliche Freiheit [= Freiheit im Naturzustand] versteht R. ein Leben in Unabhängigkeit, das kein anderes Gesetz über sich anerkennt als die Naturnotwendigkeit. In der Fortsetzung des „Emil" „Die Einsamen"[41] schreibt R.: „In der Sklaverei findet sich Emil nicht weniger frei als früher; denn er hat ja gelernt, der Notwendigkeit sich zu fügen." Doch ist es für R. leicht, diesem natürlichen Freiheitsbegriff eine ethische Färbung

der Kantischen Ethik", Berlin 1894. Höffding: „Die Kontinuität im philosophischen Entwicklungsgange K.s", Archiv für Geschichte der Philosophie 1894.
[40] Heloïse II 432. [41] Emil „Die Einsamen" S. 405.

zu geben, da ja — wie wir bereits ausführten — R.s Naturbegriff in sich selbst schon ethische Momente birgt. In seinem Freiheitsbegriff in ethischer Hinsicht treten diese naturgemäß noch viel stärker hervor. Er schreibt darüber:[42] „. . . Aber die ewigen Gesetze der Natur und der Ordnung bestehen. Dem Weisen ersetzen sie das positive Gesetz; sie sind in sein innerstes Herz eingeschrieben durch das Gewissen und die Vernunft, ihnen muß man sich unterordnen, um frei zu sein, und nur wer Böses tut, ist ein Sklave: denn er tut es immer gegen seinen Willen. Die Freiheit findet sich unter keiner Staatsform, sie wohnt im Herzen des freien Menschen, er trägt sie überall mit sich. Der gemeine Mensch trägt überall die Knechtschaft mit sich." Im übrigen sei auf das oben bei „R.s Ethik" Gesagte verwiesen. Diese beiden Freiheitsbegriffe unterscheidet R. nun scharf von der bürgerlichen Freiheit,[43] die darin besteht, daß der Einzelwille mit dem allgemeinen Willen, dem er sich ja einmal selbst freiwillig übergeben hat, in Kongruenz bleibt. Bei der Besprechung des „Contrat social" haben wir bereits das Nähere ausgeführt. Es braucht nicht darauf hingewiesen zu werden, daß auch dieser Begriff der bürgerlichen Freiheit durch und durch ethisch ist. Neben diesen Auffassungen hat R. noch eine solche als pädagogisches Hilfsmittel. Er schreibt darüber:[44] „Man hat alle Hilfsmittel versucht [Eitelkeit, Ehrgeiz, Eifersucht, Habgier], nur gerade eines nicht, das allein zum Ziele führen kann: die verständig geregelte Freiheit." Es ist wichtig, daß R. für das Kind nicht die uneingeschränkte Freiheit fordert, wie man oft liest, sondern daß er nur von „verständig geregelter Freiheit" spricht. Was er darunter versteht, schildert er ein paar §§ weiter unten:[45] „Man lasse die Kinder ihre Streiche ungehindert ausüben; aber dann ist es freilich geboten, alles von ihnen fernzuhalten, wodurch sie zu kostspielig werden könnten, und nichts Zerbrechliches und Kostbares in ihrer Nähe zu lassen." Noch viel deutlicher wird er, wenn er schreibt:[46] „Keine Unterwerfung ist so vollkommen als diejenige, welche den Schein der Freiheit bewahrt; damit lockt man den Willen selbst in Fesseln." Wir sehen, von dem so viel zitierten ‚laissez faire, laissez aller' kann bei näherem Zusehen keine Rede sein.

12. Rousseaus Psychologie

R.s Psychologie ist in ihrem empirischen Teile im großen und ganzen gesehen ein getreues Nachbild der Lockeschen Assoziationspsychologie, wenngleich R. nicht sklavisch von demselben abhängig ist. Wir haben oben bei der Betrachtung des Verhältnisses beider schon darüber

[42] E V 466. [43] E V 403. [44] E II 59. [45] E II 64. [46] E II 164.

gesprochen und verweisen hier nur noch einmal auf das hauptsächlich Trennende zwischen Beiden, auf den intellektuellen Apriorismus, der sich bei Locke nicht aufzeigen läßt, und die damit zusammenhängende Anschauung der Spontanität des Menschen. Zusammengestellt bietet R. seine Psychologie zum großen Teil im „Emil" IV 220ff. Seine psychologischen Gedanken sind zumeist mit den pädagogischen verknüpft und werden mit diesen zusammen behandelt, so daß eine gesonderte Untersuchung darüber nur Wiederholungen veranlassen würde. R.s größter psychologischer Fehler ist der, daß er das Kind zu lange bei der Ausbildung der Sinne festhält, was auf seine Ansicht zurückgeht, daß die Kenntnisse, selbst die elementarsten, dem Kinde erst geboten werden dürfen, nachdem die Vernunft sich schon entwickelt hat. Dieser riesige Trugschluß ist von Montaigne entlehnt und ist vielleicht die verhängnisvollste Entlehnung für R. geworden. Weiterhin begeht R. den Fehler, daß er die einzelnen psychischen Fähigkeiten sich zu spät entwickeln läßt, „daß er häufig nicht die ersten keimartigen Anfänge, die allmählichen Übergänge, die stufenmäßige Entwicklung sieht, sondern die einzelnen Fähigkeiten plötzlich auftreten läßt."[47] Weiterhin überrascht bei R., dem Phantasten und Schwärmer, daß er für die Phantasie in der kindlichen Geistesentwicklung keinen Raum hat [Kampf gegen Märchen etc.]. Dies hat einerseits seinen Grund in der sensualistisch-empirischen Psychologie, anderseits aber in der Auffassung, daß das Kind kein Gefühlsleben hat. Am meisten bahnbrechend in der Psychologie wurde R. dadurch, daß er die unumstößliche Wahrheit, daß das kindliche Seelenleben etwas ganz anderes sei als das der Erwachsenen, der Welt verkündete. So hat man R. mit vollem Rechte den Vater der Kinderpsychologie genannt. Daß er dies selbst für eine seiner wichtigsten psychologischen Entdeckungen hielt, geht aus Folgendem hervor:[48] „Die Kindheit ist uns eine ganz unbekannte Sache; bei den verkehrten Ansichten, die wir darüber haben, müssen wir mehr und mehr in die Irre geraten. . . . Sie [die Weisesten] suchen im Kinde immer den Mann, ohne an das zu denken, was es zuvor ist. Dies Letztere ist nun das besondere Ziel meiner Nachforschungen gewesen, damit man, wäre meine Methode auch eine eingebildete und verkehrte, aus meinen Beobachtungen immerhin Nutzen ziehen könnte. Meine Maßnahmen mögen sehr unrichtig gegriffen sein; das Ziel, auf das wir hinarbeiten müssen, glaube ich richtig erkannt zu haben. Beginne also deinen Zögling besser zu erforschen, denn du kennst ihn ganz bestimmt nicht, und wenn du dann in Hinsicht darauf mein Buch liest, so dürfte es dir einigen Nutzen gewähren."

[47] Schneider Paul S. 22. [48] Emil, Vorrede § 3.

13. *Rousseaus Methode*

Während R.s Naturprinzip im Ziele der Erziehung oftmals den heftigsten Angriffen ausgesetzt ist, geben selbst seine größten Gegner zu, daß es für die Methode um so bedeutungsvoller ist. Daß es ihm darum zu tun ist, auch hier die Natur in ihre Rechte einzusetzen, geht aus mehreren Äußerungen R.s klar hervor. So heißt es einmal: „Aber bei uns ,wo die Erziehung mit dem Leben beginnt, ist das Kind schon bei der Geburt Zögling, nicht des Erziehers, sondern der Natur. Der Erzieher macht nur seine Studien unter dieser ersten Lehrerin und verhütet, daß ihre Maßregeln durchkreuzt werden.“[49] Genauer spricht er sich weiter unten aus, aus welcher Stelle man auch ersieht, daß R.s naturgemäße Methode das ist, was man heute eine auf psychologischer Grundlage beruhende Methode nennt: „Wie dem aber auch sei, meine Methode ist abhängig von meinen Beispielen; sie ist gegründet auf das Maß der menschlichen Fähigkeiten in den verschiedenen Lebensaltern und auf die Wahl der diesen Fähigkeiten entsprechenden Beschäftigungen. Man würde wohl unschwer eine andere Methode finden, mit der man scheinbar besser auskommen möchte; aber wenn sie der Eigentümlichkeit, dem Alter und dem Geschlecht weniger angepaßt wäre, so zweifle ich, ob sie den nämlichen Erfolg haben würde.“[50] In der „Heloïse“ heißt es:[51] „Nachdem wir noch einige Einzelheiten besprochen hatten, die mir alle den Beweis gaben, wie tätlich, unermüdlich und voraussehend der mütterliche Eifer ist, bemerkte sie schließlich noch, daß ihre Methode vollkommen den beiden Zwecken entspräche, die sie verfolgte, nämlich die Naturanlage ihrer Kinder sich ungehindert entwickeln zu lassen und diese sorgfältig zu erforschen.“

Die deutlichste Manifestation des Naturprinzips in der Methode ist die sogenannte „negative Methode“ oder wie R. sie auch einmal heißt, die „zurückhaltende Methode“.[52] Hier kursieren die gröbsten Irrtümer über R.s Ansichten. Was R. unter negativer und positiver Erziehung[53] versteht, schildert er in der berühmten „Lettre à Beaumont“:[54] „Ich bezeichne als positive Erziehung eine solche, die danach strebt, den Geist frühzeitig zu bilden und das Kind die Pflichten des Mannes kennen zu lernen. Ich bezeichne als negative Erziehung eine solche, die danach strebt, die Organe als Werkzeuge unserer Erkenntnis zu vervollkommnen und die von der Vernunft durch Übung der Sinne verbreitet wird. Die negative Erziehung ist nicht müßig; weit entfernt davon: sie bringt nicht die Tugend

[49] E I 127. [50] E III 129. [51] Heloïse II 280. [52] = Erziehung, in welcher die negative oder positive Methode angewendet wird. [53] E II 152. [54] Oeuvres compl. XVI 67, zit. aus Spranger S. 247.

heraus, aber sie beugt den Lastern vor, sie lehrt nicht die Wahrheit, aber sie bewahrt vor dem Irrtum; sie macht das Kind empfänglich für alles, was es zur Wahrheit leiten kann, wenn es imstande ist, es zu hören, und zum Guten, wenn es imstande ist, es zu lieben." Dies ist ohne Zweifel die klarste Stelle R.s über seine negative Erziehung. Daneben sei noch hingewiesen auf E II 67, wo er sie folgendermaßen formuliert: „Die erste Erziehung muß also eine rein negative sein. Ihre Aufgabe ist nicht, Tugend oder Wahrheit zu lehren sondern das Herz vor dem Laster und den Geist vor dem Irrtum zu bewahren." Also kann nicht davon die Rede sein, daß R.s ganze Methode negativ ist, sondern es ist nur die Methode für die Zeit der Kindheit und des Knabenalters. Mit dem Eintritt in die Gesellschaft tritt, wie wir später sehen werden, die positive Erziehung in ihre Rechte ein. Was hier also über negative Erziehung geschrieben wird, gilt, man kann darauf nicht ausdrücklich genug aufmerksam machen, nur für die Zeit vor der Pubertät. Hören wir nun, wie nach R. diese negative Erziehung beschaffen ist. „Was haben wir nun zu tun, um diesen seltenen Menschen zu bilden?" fragt er.[55] „Viel ohne Zweifel: — verhüten, daß etwas getan werde." [„qu' avons nous à faire? — . . . empêcher que rien ne soit fait."] Diese Losung klingt an verschiedenen Stellen immer wieder, wenn auch in anderen Worten und wird sogar noch gesteigert von der negativen Erziehung zur bewußt „zurückhaltenden Methode":[56] „Soll ich noch die größte, wichtigste und nützlichste Regel der ganzen Erziehung darlegen, die nämlich, daß man nicht Zeit gewinnen, sondern Zeit verlieren soll?"[57] „Eifrige Lehrer seid einfach, behutsam, zurückhaltend; nur dann greifet schleunig ein, wenn es gilt, die Einwirkungen anderer fernzuhalten: ich wiederhole es fort und fort, verschiebet, wenn es möglich ist, eine gute Lehre, damit ihr ja keine schlechte erteilt."[58] Diese Forderungen gelten bis zur Zeit der Pubertät. Der Grund zu dieser negativen Methode liegt einerseits in R.s psychologischen Ansichten (Abhängigkeit der Verstandes- und Willensbildung von den Sinnen und Organen, spätes Auftreten der Gefühle beim Kinde, sittlich indifferenter Charakter der Kindheit etc.), anderseits in der Forderung, die Natur des Zöglings eingehend zu studieren, ohne daß sie vorher durch pädagogische oder andere Einwirkungen ihrer Reinheit beraubt worden wäre. Dies letztere bespricht er besonders ausführlich in der „Heloïse" an verschiedenen Orten: „Da unsere Kinder demnach der natürlichen Neigung ihres Herzens überlassen bleiben, auf die nichts hemmend oder verkümmernd einwirkt, so nehmen sie keine äußerlichen, künstlichen Formen

[55] E I 27. [56] E II 152. [57] E II 66. [58] Ähnliche Stellen II 68; II 77; II 247; IV 64.

an, sondern bewahren genau die ihres ursprünglichen Charakters. Auf diese Weise entwickelt sich täglich dieser Charakter offen vor unseren Augen, und wir können die Regungen der Natur bis in ihre geheimsten Ansätze verfolgen. Sicher, nie ausgescholten oder bestraft zu werden, sind unsere Kinder unfähig zu lügen oder sich zu verstellen, und in allem, was sie unter sich und mit uns sprechen, zeigen sie uns unverhüllt, was ihre Seele bewegt."[59] „Bevor man den Charakter pflegt, muß man ihn studieren, ruhig abwarten, bis er sich offenbare, ihm alle Gelegenheiten bieten, sich zu zeigen, und jederzeit vielmehr sich hüten, etwas zu tun, als zur Unzeit handelnd eingreifen."[60] Nachdem diese beiden Zitate mehr auf dem Gebiete der Charaktererziehung versieren, sei noch eine Stelle speziell über die intellektuelle Ausbildung angefügt: „Wenn nun die Mannigfaltigkeit der Geistesgaben nicht in der Natur ihre Quelle hätte, sondern eine Wirkung der Erziehung wäre, d. h. der verschiedenen Gedanken und Gefühle, welche die Gegenstände, die auf uns einwirken, die Verhältnisse, in denen wir uns befinden, und alle Eindrücke, die wir empfangen, von Jugend auf in uns hervorrufen, so müßte man, statt mit der Erziehung der Kinder so lange zu warten, bis man die Eigentümlichkeit ihres Geistes erkannt hätte, sich im Gegenteil beeilen, diese Eigentümlichkeit durch eine für das Kind geeignete Erziehung angemessen zu bestimmen."[61] Ebendort schreibt er auch einmal, „daß das erste und wichtigste Geschäft der Erziehung, das gerade jedermann übersieht, darin besteht, daß man das Kind erst befähige, erzogen zu werden."[62] Diese negative Erziehung wird nun für alle drei Provinzen des Geisteslebens nicht in der gleichen Weise durchgeführt. Auch bei der körperlichen Erziehung und Ertüchtigung der Kinder sind in der negativen Erziehung sehr viele positive Momente enthalten; so verlangt er, daß man die Kinder schütze vor der Gefahr des Fallens und ihnen aus den Händen räume, was Schaden verursachen könnte,[63] daß man die Kinder nicht vernachlässige und ihre Bedürfnisse sofort befriedige,[64] daß man keine zu große Strenge, aber auch keine zu große Nachgiebigkeit walten lassen und unter keinen Umständen das Kind zu Schaden kommen lassen dürfe,[65] daß die Kinder geliebt und unterstützt werden müssen.[66] Dadurch aber darf die Freiheit und der freie Gebrauch der Kräfte nicht gehindert werden. In der Charaktererziehung tritt die negative Methode schon reiner hervor, wie aus den oben zitierten Stellen schon ersehen werden konnte. Doch ist auch hier ein gewisser positiver Einschlag nicht

[59] Heloïse II 281. [60] Heloïse, zit. aus Sallwürk: „Emil" II. Anh. S. 408. [61] Heloïse II 252. [62] Heloïse II 248. [63] E I 166. [64] E I 168. [65] E II 40. [66] E II 47; II 48.

zu verkennen, der in der Abhängigkeit des Kindes von der Natur, den Dingen und den Menschen gesehen werden kann, welcher Abhängigkeit sich das Kind bewußt sein muß und sich diesen drei Faktoren zu unterwerfen hat.[67] Aber der negative Charakter wird doch insoferne gewahrt, als nicht Tugend erstrebt wird, sondern nur Freisein von Lastern, vom Bösen und somit hingearbeitet wird auf Vorbereitung für die Tugend durch Beibehaltung eines natürlichen, reinen Herzens für die spätere moralische Erziehung. Am reinsten ist die negative Methode in der intellektuellen und der Gefühls-bildung erhalten. Für die intellektuelle Bildung gilt: „Übe seinen Leib, seine Organe, seine Sinne und seine Kräfte; seine Seele aber halte müßig, solange es geht. Halte alle Meinungen von ihm ferne, die noch kein Urteil prüfen kann."[68] Die Gefühlsbildung ist — möchte man sagen — noch mehr als negativ, insoferne als sie vor der Pubertät überhaupt nicht in Aktion tritt. Das einzige Vorbereitende könnte man in den niederen sinnlichen Gefühlen der Lust und der Unlust sehen, die R. der Kindheit zuschreibt. Den reinen Charakter der Negativität der Willens-, der Geistes- und der Gefühlsbildung kann R. dadurch durchführen, daß auf Grund seiner assoziationspsychologischen Ansichten sowohl die sittlichen wie intellektuellen Fähigkeiten die körperlichen Kräfte und Fähigkeiten zur Voraussetzung haben und daß das Gefühlsleben erst mit der Pubertät auftritt und auch Anknüpfungspunkte im Sinnlichen hat. Und eben dadurch, daß R. in diesen drei Gebieten negativ bleiben konnte und mußte, wurde es ihm unmöglich, in dem Gebiete der körperlichen Erziehung diese Negativität beizubehalten. Interessant für die negative Erziehung bei R. ist, daß er zugibt, daß für ein Kind, das in der Gesellschaft erzogen wird, notwendigerweise eine Unterweisung [positiv!] früher zu geschehen habe als für ein Kind in der Zurückgezogenheit.[69]

Die Methode darf niemals die Freiheit des Kindes einengen; wenn sie es tun muß, so darf das Kind doch nicht fühlen, daß es unfrei ist. Wir verweisen hier auf das oben bei „Freiheit" Gesagte. Darum darf das Kind auch nicht zur Aufmerksamkeit oder zu einer bestimmten Arbeit gezwungen werden, sondern es mache alles freiwillig und mit Lust.[70] In diesem Zusammenhange sei noch eingegangen auf das Nützlichkeitsprinzip, denn es ist nicht ethischer Natur im „Emil", sondern nur methodologisch aufzufassen: „Sobald wir soweit sind, daß wir unserem Zögling einen Begriff von dem Worte „nützlich" geben, haben wir einen neuen wichtigen Anhaltspunkt gewonnen, ihn zu leiten; denn dieses Wort macht einen großen Eindruck auf ihn: er faßt es ja doch nur auf im Verhältnis zu seinem Al-

[67] E I 6; I 7; I 8. [68] E II 68. [69] E II 109. [70] E I 165; III 23; V 270.

ter, und er sieht die Beziehung desselben auf sein wirkliches Wohlbefinden deutlich ein."[71] „Wozu ist das gut?" — Das wird hinfort das heilige Wort sein, das Wort, das in allen Handlungen unseres Lebens zwischen ihm und mir entscheidet; das ist die Frage, die ich von meiner Seite allen seinen Fragen unfehlbar entgegensetze und die dieser Masse alberner und lästiger Fragen einen Zügel anlegt, mit welchen die Kinder nutzlos und ruhelos ihre ganze Umgebung belästigen, mehr um eine Art Herrschaft über sie auszuüben, als um irgend einen Nutzen daraus zu ziehen."[72]

Mit dem Eintritt in das Pubertätsalter beginnt, wie schon gesagt, die positive Erziehung. „Dieser Lebensabschnitt" [Jünglingsalter], schreibt R., „wo die gewöhnliche Erziehung abgeschlossen wird, ist derjenige, mit dem die unsrige beginnen muß".[73] Jetzt hat man in allem erzieherisch das Gegenteil zu tun von dem, was man in der Kindheit tat.[74] Aber auch hier bei der positiven Erziehung spuckt immer noch die negative nach insofern, als der Zögling niemals die Absicht des Erziehers, ihn zu erziehen, merken darf. Merkt der Zögling die Absicht, dann ist es mit der Erziehung vorbei.[75] Die Nachforschungen nach einer Frau, nach Sophie, geben einen Vorwand, um das Weib im allgemeinen kennen und beurteilen zu lernen;[76] durch die Reise mit dem Vorwande eine Wohnung für sich zu suchen, soll Emil einerseits die Völker studieren und anderseits zeigen, daß er Sophie entsagen kann.[77] Man könnte also, wenn man will, die positive Erziehung bei R. eine unsichtbare heißen. Nebenbei bemerkt finden sich Ansätze zu einer solchen unsichtbaren Erziehung schon in der Zeit der negativen.[78]

Vereinigt werden beide, positive und negative Methode, durch das methodologische Grundprinzip R.s, die Spontaneität. An außerordentlich vielen und oft sehr extremen Stellen erklingt diese Forderung R.s nach Selbsttätigkeit immer wieder. Da im folgenden bei der Willensbildung, der intellektuellen Erziehung etc., auf die jeweilige Methode noch näher einzugehen ist, so kann es sich hier nur darum handeln, allgemeine Grundsätze R.s, die für alle Provinzen der Bildung gelten und die als ein sie alle beherrschender Grundzug angesehen werden können, anzuführen. „Junger Erzieher", ruft R. aus, „ich predige dir eine schwere Kunst: ohne Vorschriften zu leiten, alles zu tun, indem du nichts tust."[79] Weiter unten schreibt er: „Man sehe darauf, daß das Kind alle diese Erfahrungen kennen lerne: diejenigen, die innerhalb seiner Fassungskraft liegen, soll es selbst machen, die anderen soll es durch Induktion finden: aber hundertmal lieber

[71] E III 65. [72] E III 66. [73] E IV 6. [74] E IV 373. [75] Kircheisen S. 42—43. [76] E V 176. [77] E V 374. [78] E III 31: Heloïse II 282; II 247. [79] E II 162.

soll es sie nicht wissen, als daß du sie ihm erst sagen mußt."[80] Emil „hatte immer den Grundsatz, in allem, was er selbst machen konnte, die Hilfe anderer nicht in Anspruch zu nehmen".[81] Zudem ist der Zögling gewöhnt, alle Hilfsmittel der Erziehung und des Unterrichts „aus sich selbst zu ziehen".[82] Dazu kommt, daß Emil immer ein greifbares Interesse hat, sich zu belehren: „Ich möchte dem jungen Manne ein greifbares Interesse geben, sich zu belehren, und wenn dieses gut gewählt wäre, würde es auch die Art der Belehrung bestimmen. Dies ist immer die Folge der Methode, welche ich praktisch durchzuführen mich bemüht habe."[83] Sogar die Spontaneität des Willens erzogen zu werden ist enthalten in der Ansprache des Zöglings an seinen Erzieher.[84]

Zusammenfassend kann gesagt werden: R.s Erziehung gliedert sich deutlich in zwei Teile, in eine Zeit mit positiver und in eine mit negativer Methode. Die negative, die in der Zeit bis zur Pubertät stattfindet, ist am reinsten in der Gefühls- und in der intellektuellen Bildung, bei welch letzterer sie die Aufgabe hat, die Sinne auszubilden für die spätere Verstandestätigkeit und alles fernzuhalten — dies gilt auch für die Gefühlsbildung —, was der naturgemäßen Entwicklung des Kindes vorauseilt; weniger rein — aber immerhin noch fast durchgehend von dieser Methode beherrscht — ist der Charakter der sittlichen Erziehung, wobei die negative Methode die Aufgabe hat, die Seele vor dem Laster und dem Bösen zu bewahren; am meisten mit positiven Elementen durchsetzt ist die körperliche Erziehung, was dadurch notwendig und unvermeidlich ist, als sie das bei der Willens-, Gefühl- und Verstandesbildung Eliminierte aufnehmen muß. Die positive Erziehung konnten wir kennzeichnen als eine „unsichtbare Erziehung". Vereinigt werden beide durch das methodologische Grundprinzip R.s, das der Spontaneität.

14. Individualität

Wie wir schon einmal hörten, wird R. immer und immer wieder vorgeworfen, daß er die Individualität des Kindes vernachlässige. Daß diese Ansicht vollständig falsch ist, ersahen wir schon aus der von R. verwendeten Methode. Man kann im Gegenteil sagen, es gibt in der ganzen Pädagogik keine extremere und schwierigere Individualitätenlehre als bei R. Daß es R. bei seiner negativen und zurückhaltenden Methode hauptsächlich um die Erforschung (und damit die spätere Auswertung) der Individualität zu tun ist, gibt er an mehreren Stellen selbst an: „Was ferner den Wert dieser Methode [Zeit zu ver-

[80] E II 271. [81] E V 241. [82] E III 20. [83] E V 365. [84] E IV 396.

lieren, um Zeit zu gewinnen] bestätigt, ist die Betrachtung der eigentümlichen Geistesanlage des Kindes, die man genau kennen muß, um zu wissen, welche Art sittlicher Zucht für es paßt. Jeder Geist hat seine eigene Form, nach der er geleitet werden will, und für den Erfolg der darauf abzielenden Bemühungen kommt es darauf an, daß er nach dieser Form geleitet werde und nicht nach einer anderen."[85] Weiter schreibt er: „Man würde wohl unschwer eine andre Methode [als seine] finden; aber wenn sie der Eigentümlichkeit, dem Alter und dem Geschlecht weniger angepaßt wäre, so zweifle ich, ob sie den nämlichen Erfolg haben würde."[86] In der „Heloïse"[87] zeigt er die Aufgabe der Erziehung der Individualität gegenüber: „Außer der der ganzen Gattung gemeinsamen Beschaffenheit erhält jedes Kind nämlich bei seiner Geburt noch besondere Anlagen, die seine Geistesrichtung und seinen Charakter bestimmen, und es gilt nun, diese weder zu verändern noch einzuschränken, sondern zu bilden und zu vervollkommnen. Nach Herrn von Wolmars Behauptungen sind alle Charaktere an sich gut und gesund. Die Natur, sagt er, begeht keinen Fehler." [Fußnote R.s: „Diese durchaus richtige Lehre . . ."] Auch für die intellektuelle Ausbildung fordert R. die Berücksichtigung der Individualität.[88] Aber nicht nur in der negativen Erziehung liegt die Berücksichtigung der Individualität, sondern der ganze „Emil" ist ein fortlaufender Beweis für R.s Betonung des Individuums, wie wir oben selbst aus R.s Munde hörten, für die Forderung nach einem Unterricht und einer Erziehung, die auf den Gesetzen des Wachstums der Seele, auf psychologischer Basis, beruhen müssen. Daß die Individualitätenlehre nicht klar heraustritt, daran ist u. E. der Umstand schuld, daß R. in seinem „Emil" nicht die Individualität des Kindes, sondern die Individualität der Kindheit vorträgt. Dadurch kommt ein schematischer, oft scheinbar willkürlicher Zug, der aber in den psychologischen Ansichten R.s begründet ist, ins Ganze hinein. Wenn man nun die Tendenz des „Emil" in Betracht zieht, so kann man sehr wohl von dieser generellen Individualitätenlehre zu einer singulären vordringen, welche R. nach den obigen Zitaten neben der generellen immer hatte und betonte.

15. Der Erzieher

Was R. über diese Frage schrieb, gehört mit zu den Schönsten, was er empfand. Die erste Erfordernis, die R. an den Erzieher stellt, ist die, daß er nicht käuflich, sondern ein Freund des Vaters, sei,[1] und daß er sehr jung sein müsse; am besten wäre es, wenn er selbst noch

[85] E II 69. [86] E III 129. [87] Heloïse II 250. [88] E III 79. [1] E I 66.

ein Kind wäre.[2] Aber er muß Liebe in sich tragen, denn die Liebe ist die conditio sine qua non der Erziehung.[3] Um nun einen Menschen [den Zögling] zu bilden, muß der Erzieher zuerst selbst einen Menschen aus sich gemacht haben,[4] „um des Kindes Herr zu sein, muß man Herr über sich selbst sein".[5] Doch darf der Erzieher nicht den Fehler begehen, sich vor dem Zögling immer für einen vollendeten Menschen darzustellen; es ist dies ein falscher Begriff von der „Würde des Erziehers", Mensch muß man sein, um zum menschlichen Herzen zu reden. „Alle diese vollkommenen Menschen rühren nicht und überzeugen nicht; man sagt sich immer, es wird ihnen nicht schwer, Leidenschaften zu bekämpfen, die sie nicht fühlen. Zeige deinem Zögling deine Schwächen, wenn du ihn von den seinigen heilen willst; er soll in dir die nämlichen Kämpfe bemerken, die er zu bestehen hat; an deinem Beispiel soll er sich besiegen lernen."[6] Der Erzieher kann nun nicht tun, was er will, sondern er hat sich immer daran zu erinnern, daß er „der Diener der Natur"[7] ist. Einen Unterschied zwischen Lehrer und Erzieher kennt R. nicht: „Du unterscheidest den Lehrer vom Erzieher: eine zweite Verkehrtheit! Unterscheidest du den Schüler vom Zögling? Nur eine Wissenschaft hat man den Kindern beizubringen, das ist die Kenntnis der menschlichen Pflichten."[8] Einen breiten Raum nehmen die Ausführungen R.s ein über das Vertrauen zwischen Zögling und Erzieher. Ohne Vertrauen, das ist R.s feste Ansicht, ist eine Erziehung ebenso unmöglich wie ohne Liebe. Darum ruft er dem Erzieher zu: „Wende alles daran, sein [Emils] Vertrauter zu werden: nur als solcher wirst du wahrhaft sein Leiter sein; dann brauchst du nicht mehr zu besorgen, deine Worte möchten ihn langweilen; er wird dich mehr reden lassen, als du nur willst."[9] Sogar begangene Fehler muß der Erzieher vor dem Kinde eingestehen, um sein Zutrauen zu erwerben.[10] Darum darf man auch den Zögling im späteren Jünglingsalter nicht immer künstlich zum Kinde herabdrücken, und in allem, was er tun soll, sich von ihm unterscheiden. Lieber steige der Erzieher zum Zögling herab, wenn dieser nicht imstande ist, zum Erzieher sich zu erheben. „Bedenke, daß deine Ehre nicht mehr in dir ruht, sondern in deinem Zögling; nimm teil an seinen Fehlern, um ihn davon zu heilen."[11] „Das Vertrauen, das er [der Zögling] zu seinem Erzieher haben muß, ist von ganz andrer Art: es muß sich gründen auf das Ansehen der Vernunft und das Übergewicht der Einsicht . . ."[12] Dadurch wird auch verhindert, daß das Kind sich andere Vertraute sucht, deren Wirken oftmals der Erziehungsabsicht entgegenläuft. Bei Vertrauen offenbart es alles seinem

[2] E I 78. [3] E II 72. [4] ibid. [5] E II 80. [6] E IV 425. [7] E IV 365. [8] E I 81. [9] E IV 395. [10] E III 68. [11] E IV 135. [12] E IV 136.

Erzieher.[13] Später wird dieser mehr noch als Vertrauter des Zöglings: er wird sein Freund.[14] Und jetzt, nachdem der Zögling zur Vernunft gelangt ist, stellt der Erzieher seine Autorität durch einen Vertrag sicher. Nach langen Ausführungen über den nun einzugehenden Vertrag spricht er zu seinem Emil: „Du versprichst, lenksam zu sein, und ich verspreche, diese Lenksamkeit nur dazu zu benützen, dich zum glücklichsten der Menschen zu machen."[15] Man sieht hier wieder deutlich die Parallelität von R.s phylogenetischen und ontogenetischen Ansichten [Contrat social nach dem Urzustande — Vertrag zwischen Zögling und Erzieher nach der Kindheit!]. Zögling und Erzieher sind, wie schon von Anfang an, so fest miteinander verkettet, daß sie nur mit Zustimmung beider voneinander getrennt werden können.[16] Angesichts der Länge der Erziehungszeit (bis zur Geburt des ersten Kindes) und des schweren Werkes kann „ein und derselbe Mann nur eine einzige [Erziehung] vollbringen".[17] Hören wir zum Schlusse noch, was R. in der „Heloïse" über den Beruf des Erziehers schreibt: „Nur in einem Manne von Genie könnte man die einem Lehrer nötigen Einsichten zu finden hoffen, nur einem sehr zärtlichen Freunde könnte sein Herz den Eifer eines Vaters einflößen."[18]

16. Die körperliche Erziehung

Hier liegt das hauptsächlich Zündende R.s für die ihm folgende Zeit, und heute noch kann es einem begegnen, daß gebildete Leute die Haupttendenz von R.s Pädagogik in der starken Betonung der Abhärtung u. dgl. sehen. R. ist in zahlreichen anderen Fragen wenigstens ebenso originell wie in dieser, doch treten diese anderen nicht so klar und für jeden augenscheinlich zutage. Die starke Betonung der physischen Erziehung hat bei R. zwei hauptsächliche Gründe: Einmal, und dies ist der wesentlichste, ist Körperstärke, Gewandtheit, Abgehärtetsein u. dgl. ein unumgänglich notwendiges Prädikat für seinen Naturmenschen und eine logische Konsequenz seines Naturprinzips; auf der anderen Seite liegt der Grund in R.s psychologischer Auffassung, daß das Körperliche die Grundlage für die Willensbildung und auch für die Geistesbildung darbietet. Da wir im folgenden bei der Willensbildung sowohl wie bei der des Geistes auf dieses körperseelische Abhängigkeitsverhältnis näher eingehen werden, beschränken wir uns in diesem Abschnitte darauf, die körperliche Erziehung — ohne Rücksicht auf die beiden genannten Geistesprovinzen — zu behandeln.

[13] E IV 375; IV 400. [14] E IV 363. [15] E IV 398; IV 399. [16] E I 89. [17] E I 79. [18] Heloïse II 167/168.

Doch müssen wir festhalten, daß jede Übung des Körpers eine Stärkung der Grundlage für die höheren menschlichen Fähigkeiten ist, insoferne als R. meint, daß, je stärker der Körper ist, desto stärker auch die Seele sein müsse.

Die wesentliche Erkenntnis R.s auf dem hier zur Besprechung stehenden Gebiete ist die, daß er — analog dem Geistigen — im Körperlichen eine natürliche stufenförmige Evolution fand, der die Erziehung nachzugehen und nachzugeben hat.[19] Das Kleinkind kommt schwach zur Welt und muß es ein, weil es sonst seine Bedürfnisse gar nicht kennen lernen würde.[20] Weil nun das Kind schwach und hilfebedürftig ist, muß die Erziehung dem Kinde helfen, es unterstützen, pflegen, behüten etc. und versuchen, das Kind durch Körperübungen u. dgl. möglichst kräftig zu machen. R. fühlt selbst, daß dieses positive Element in der sonst so sehr negativen Erziehung der Kindheit bei dem Leser Anstoß erregen wird und verteidigt sich folgendermaßen: „Man wird mir entgegenhalten, daß ich hier in bezug auf den Leib in den Fehler vorzeitiger Bildung verfalle, den ich bei den Kindern in Hinsicht auf den Geist tadle. Dabei waltet jedoch ein großer Unterschied ob; denn auf der einen Seite ist der Fortschritt nur ein scheinbarer, auf der anderen ein wirklicher. Ich habe bewiesen, daß sie den Verstand nicht besitzen, den sie zu haben scheinen, während sie alles, was sie zu tun scheinen, wirklich tun. Überdies muß man beherzigen, daß alles dieses nur Spiel ist oder sein soll, eine leichte und ungezwungene Leitung der Bewegungen, welche die Natur von ihnen verlangt, die Kunst, ihren Vergnügungen zur Erhöhung des Genusses Abwechslung zu geben, ohne daß der geringste Zwang sie je in eine Arbeit verwandelte.“[21] In der Knabenzeit nun tritt ein Überschuß physischer Kraft bei geringen Bedürfnissen auf, denn mit ungefähr 12 Jahren entwickeln sich die Kräfte eines Kindes viel schneller als seine Bedürfnisse.[22] Diese Zeit ist die seiner relativ größten Kraft.[23] Was wird der Zögling nun mit diesem Überschuß tun? „Er wird, sozusagen, den Überfluß seines augenblicklichen Zustandes auf die Zukunft übertragen: das kräftige Kind wird sich Vorrat sammeln für den schwachen Mann; aber es wird seinen Erwerb nicht in Kisten und Kästen bringen, die man ihm stehlen kann, noch in Scheunen, die ihm nicht eigen sind; um sich seinen Erwerb wahrhaft zu eigen zu machen, wird es ihn in seinen Armen unterbringen, in seinem Kopfe, in seinem eigenen Wesen.“[24] Die nächste körperliche Stufe wird gekennzeichnet durch den Eintritt der Pubertät, die je nach Anlage und Wohnort verschieden früh eintritt; bei den alten

[19] cf. Kühnel S. 12. [20] E I 4. [21] E II 269. [22] E III 1; III 3. [23] E III 5. [24] E III 6.

Völkern sowie bei den jetzigen Naturvölkern tritt die Pubertät später ein als bei den zivilisierten.[25]

Was nun das Ziel dieser physischen Erziehung betrifft, so ist es zu kennzeichnen mit den beiden Prädikaten: Aktivität und Selbständigkeit in höchstmöglicher Form. Auch der so eigenartige romanhafte Schluß des „Emil", die Sklaverei in Algier, soll zum wesentlichen Teile zeigen, daß Emil, der in jeder Hinsicht ertüchtigt und körperlich und geistig für jede Lebenslage gewappnet ist, auch in dieser verzweifelten Situation noch beweist, daß er das Leben in allen Lagen meistern kann. R. selbst gibt einmal dieses Ziel der Körperbildung echt R.-haft folgendermaßen an: „Emil wird sich im Wasser nicht anders fühlen als auf dem Lande; warum kann er nicht in allen Elementen leben! Könnte man ihm lehren, in den Lüften zu fliegen, ich würde einen Adler aus ihm machen, einen Salamander, wenn man ihn gegen das Feuer abhärten könnte."[26] Ein paar Seiten weiter unten verlangt R.: „Laßt uns denn immer den Menschen gegen die unvorhergesehenen Zufälle waffnen!"[27]

Wie hoch R. die körperliche Tüchtigkeit anschlägt, ersieht man aus der Roheit — sit venia verbo —, die er begeht, wenn er fordert, daß man sich mit einem kranken Kinde erzieherisch überhaupt nicht befassen soll. „Wer sich mit einem schwächlichen oder kränklichen Zögling belädt, macht aus seinem Erzieheramte das eines Krankenwärters.... Ich werde mich nicht mit einem kränklichen, ungesunden Kinde befassen, und sollte es auch 80 Jahre leben. Ich will nichts wissen von einem Zögling, der für sich und die anderen unnütz ist, der sich nur mit der Erhaltung seines Lebens beschäftigt und dessen Leib der Erziehung der Seele schadet. Was nützt es, wenn ich meine Sorgfalt nutzlos an ihn verschwende: ich verdoppele nur den Verlust der Gesellschaft an ihm und entziehe ihr zwei Menschen statt eines einzigen. Mag ein andrer, wenn ich es nicht kann, sich mit diesem Schwächling beladen, ich habe nichts dagegen und billige seine Nächstenliebe; meine Beschäftigung liegt nicht auf dieser Seite: ich kann einem Menschen, der keinen anderen Gedanken kennt, als den Tod abzuhalten, nicht lehren zu leben."[28] Infolgedessen konstruiert sich R. seinen Emil: wohlgebildet, kräftig und gesund.[29] Die Mittel, derer sich R. bedient und für die er eintritt, um das Kind zu kräftigen und seinen Körper zu üben, lassen sich nach Spitzner[30] folgendermaßen klassifizieren: 1. Gesundheitspflege, 2. körperliche Abhärtung, 3. freie Bewegung, 4. Sinnesübungen, 5. Pflege der Fertigkeiten, 6. Turnen.

Wenn wir uns zuerst der Gesundheitspflege zuwenden, so finden

[25] E IV 20; IV 22. [26] E II 213. [27] E II 240. [28] E I 92 u. 93. [29] E I 91. [30] Spitzner S. 66.

wir, daß besonders für die Säuglingszeit seine Anweisungen sehr ausführlich und im großen und ganzen gesehen richtig sind. So verlangt er als erstes, daß die Mütter — im Gegensatz zur herrschenden Mode — ihre Kinder selbst stillen sollten;[31] doch soll nur eine gesunde Mutter stillen; denn besser als die Milch einer kranken Mutter ist immer noch die einer gesunden Amme.[32] Doch muß man bei der Auswahl einer Amme sehr vorsichtig zu Werke gehen, denn obwohl sich die Milch ersetzen läßt, fehlt doch noch eines, nämlich die mütterliche Sorgfalt.[33] Die Amme muß seelisch und körperlich gesund sein, denn abgesehen davon, daß durch Genußsucht und Ausschweifung die Milch verdorben wird, hat der Säugling auch sonst bei falscher Auswahl unter Nachlässigkeiten etc. zu leiden.[34] Wesentlich ist auch, daß Einigkeit herrscht zwischen den Erziehungsbestrebungen der Mutter und denen der Amme.[35] Während der Zeit des Stillens soll letztere besser leben als gewöhnlich, aber unter keinen Umständen darf sie ihre Lebensweise ändern. Es ist ein natürlicher Vorgang, daß die Milch der Frau sich ändert mit der Verdauungsfähigkeit des Kindes. Aus diesem Grunde hat man für ein neugeborenes Kind eine erst niedergekommene Amme zu suchen.[36] Pflanzenkost hält R. für diese für viel besser als Fleischkost.[37] Da die Luft, und zwar eine gesunde, unerläßlich ist zu einer richtigen Gesundheitspflege, so verlangt er, daß der Säugling auf dem Lande aufgezogen werde.[38] Gewöhnlich wäscht man neugeborene Kinder in Wasser mit Weinzusatz. Dagegen spricht sich R. aus, weil die Natur nichts Gegorenes hervorbringe.[39] Man wasche das Kind nur mit reinem Wasser. Da aber unsere Generation schon verzärtelt ist, kann man einen Übergang vom lauwarmen zum kalten Wasser machen.[40] Auch gegen das Wiegen der Kinder spricht er sich aus, da er es für verderblich hält.[41] Beim Hervorbrechen der Zähne sind die Kinder zu entwöhnen und es sind ihnen zur Erleichterung des Zahndurchbruchs weiche Sachen zum Kauen zu geben, da dadurch das Durchbrechen der Zähne erleichtert wird.[42] Im weiteren Verlaufe seiner Ausführungen wendet R. sich noch gegen das Impfen und gegen die Verwendung von Ärzten und Arzneien in der Kinderstube,[43] und ist der Ansicht, daß Mäßigkeit und Arbeit die beiden „wahren Arzneien des Menschen" sind.[44] Für das heranwachsende Kind ist noch wesentlich, daß es einen anderen Geschmack als der Erwachsene hat und darum auch einer anderen Kost bedarf.[45] Für die Zeit nach dem Säuglingsalter finden sich fast keine Ausführungen über Gesundheitspflege mehr, sondern R. beschäftigt sich

[31] E I 44. [32] E I 46. [33] E I 47; I 107. [34] E I 111. [35] E I 112. [36] E I 109 u. 110. [37] E I 114. [38] E I 119; I 120; I 121. [39] E I 122. [40] E I 123. [41] E I 125 Fußnote R.s. [42] E I 172; I 174. [43] E I 211; I 96—102. [44] E I 104. [45] E II 285.

in dieser Zeit mehr und fast ausschließlich mit der Frage der körperlichen Abhärtung. Schon für die Säuglingszeit wendet sich R. gegen Verweichlichung und meint, daß verzärtelnde Mütter ihre Kinder so sehr in Weichlichkeit eintauchen, „daß sie dieselben förmlich vorbereiten zum Leiden; sie öffnen ihre Poren für Übel aller Art, denen jene als Erwachsene ganz sicher zur Beute fallen werden".[46] R. ratet dagegen: „Beobachte die Natur und folge dem Wege, den sie dir vorzeichnet. Sie übt die Kinder unablässig; sie härtet ihren Leib ab durch Proben jeder Art; sie lehrt sie frühzeitig, was Beschwerden und Schmerz sind. Das Durchbrechen der Zähne veranlaßt ihnen Fieber; heftige Leibschmerzen machen ihnen Krämpfe; anhaltender Husten bringt sie zum Ersticken. . . ."[47] Das Kind kann man noch kräftig machen, den Erwachsenen nicht mehr.[48] Die Verwendung von kaltem Wasser bei Waschungen und Bädern haben wir oben schon angeführt. Dazu muß noch kommen, daß man die Kinder auch abhärtet gegen die Temperaturunterschiede.[49] Emil soll sogar im Winter seine Sommerkleider nicht ablegen und der Kopf soll nur leicht oder gar nicht bedeckt sein.[50] Sogar in erhitztem Zustande soll der Zögling eiskaltes Wasser trinken, um sich abzuhärten. R. tadelt es ausdrücklich an Locke als eine Inkonsequenz daß er bei seiner sonstigen Abhärtungsmethode dies nicht zuläßt.[51] Mitten in Eis und Schnee muß Emil im Winter seine Körperübungen machen, und selbst in dieser Jahreszeit soll er eiskaltes Wasser trinken, wenn er in Durst gerät.[52] Als Abhärtung ist auch anzusehen die Forderung R.s, daß der Zögling jederzeit seinen Schlaf unterbrechen und sofort aufstehen könne.[53] Zudem ist es notwendig, „daß man sich von vornherein an schlechtes Liegen bei Nacht gewöhne; auf diese Art wird man nie mehr ein schlechtes Bett finden. Ein abgehärtetes Leben, einmal zur Gewohnheit geworden, vermehrt im allgemeinen die angenehmen Empfindungen; ein weichliches Leben dagegen verschafft uns eine ungeheure Menge von unangenehmen.[54] Auch Barfußlaufen muß Emil können: „Warum soll mein Zögling genötigt werden, unter den Füßen immer eine Ochsenhaut zu tragen?"[55] In seiner Forderung nach Abhärtung geht R. so weit, zu fordern, daß der Mensch sich unterwerfe „unter den Schmerz, unter Übel aller Art, unter Unglück und Lebensgefahr und endlich unter den Tod".[56]

Mit dieser körperlichen Abhärtung hängt unlösbar zusammen die Notwendigkeit der freien Bewegung. Schon das neugeborene Kind braucht Bewegung, damit sich der Blutkreislauf ungestört voll-

[46] E I 55. [47] E I 56. [48] E II 57. [49] E II 194; II 196. [50] E II 195. [51] E II 197—199. [52] E II 199. [53] E II 200, 205 u. 206. [54] E II 201. [55] E II 239. [56] E II 209.

ziehen kann.[57] Darum ist auch mit aller Schärfe das Schnüren der Kinder abzulehnen.[58] Dies ist noch deswegen verwerflich, weil es auf die Gemütsstimmung des Kindes Einfluß ausübt, das Gefühl des Schmerzes und der Qual in ihm als erstes Gefühl wachruft.[59] Das Schnüren hat lediglich einen Vorteil, den nämlich, den Ammen ihr Geschäft leicht zu machen,[60] während ein Kind in voller Freiheit einer ständigen Überwachung bedarf. Daß sich freie Kinder leicht beschädigen oder falsche Lagen einnehmen können, weist R. als eine „leere Vernünftelei unserer falschen Weisheit" zurück.[61] Wird das Kind größer, so enge man es nicht mit anderen Dingen ein: „Weg mit den Hauben, Bändern, Wickelkissen: gebt ihm weite und große Windeln, welche alle seinen Gliedern freie Bewegung lassen und weder so schwer sind, daß sie seine Bewegungen hindern, noch so warm, daß es die Einwirkung der Luft nicht mehr spüren kann. Legt es in eine weite, gut ausgepolsterte Wiege [nicht im gewöhnlichen Sinne! cf. Fußnote R.s!], wo es sich nach Bequemlichkeit und ohne Gefahr bewegen kann. Wenn es einmal stärker wird, laßt es durch das Zimmer kriechen und seine kleinen Glieder sich entwickeln und ausdehnen; ihr werdet sehen, wie es von Tag zu Tag kräftiger wird."[62] Geschieht wirklich einmal ein Unglück, so bewahre der Erzieher ruhiges Blut; es bleibt dann auch das Kind ruhig.[63] Fängt das Kind zu gehen an, so beginnt gewöhnlich wieder die Eindämmung der freien Bewegung, indem man ihm Fallhauben, Gehkörbe, Gehwägelchen, Gängelbänder u. dgl. anlegt. Alles dies bekommtEmil nicht. „Anstatt ihn verkommen zu lassen in der verdorbenen Luft eines Zimmers, wird man ihn täglich in eine Wiese hinausführen. Da mag er laufen, sich tummeln und hundertmal des Tages fallen: um so besser, er lernt dann um so früher wieder aufstehen."[64] Auch die Kleidung der Kinder sei frei und ohne Luxus.[65] Ist ein Kind schon verdorben und neigt es zu Prunksucht, so ist es am besten, wenn man ihm die schönsten Kleider am unbequemsten macht; es wird sie dann von selbst ablegen.[66] Sollte der seltene Fall eintreten, daß ein Kind sich nicht gerne bewegt, sondern in Trägheit versinkt, so ist es durch Reizmittel, „bei deren Wahl dem Fingerzeige der Natur zu folgen ist", anzuspornen.[67]

Von Turnen im heutigen Sinne spricht R. im „Emil" nicht. Lediglich in seinen „Considerations sur le gouvernement de Pologne" findet sich die Forderung des Turnens. Was R. als Körperübung im „Emil" fordert, ist auf der einen Seite Sport, auf der anderen Arbeit und in der Kindheit Spiel. Als Sport will er hauptsächlich gepflegt

[57] E I 36. [58] E I 15; I 38. [59] E I 39. [60] E I 40. [61] E I 42. [62] E I 125. [63] E II 4 [64] E II 7. [65] E II 191 u. 192. [66] E II 193. [67] E II 207.

wissen: Schwimmen, Jagen, Wettlaufen etc.,[68] als Arbeit: Ackerbau und die Ausübung des gelernten Handwerkes.[69] Fast alles dies steht auch im Dienste der Sinnenpflege, und damit der Willens- und Geistesbildung, und wird weiter unten zu behandeln sein. Was das Spielen der Kinder betrifft, so fordert R. ganz einfaches Spielzeug, und vor allem keinen Luxus. Als die passendsten Spielzeuge erscheinen ihm: kurze Zweige mit Früchten und Blättern, ein Mohnkopf und eine Stange Süßholz zum Saugen und Kauen.[70] Denjenigen, die Feinde des kindlichen Spieles sind, ruft er zu: „Du entsetzst dich über den Gedanken, daß es seine ersten Jahre mit Nichtstun verbringt! Wie! Ist Glücklichsein nichts, ist Springen, Spielen, Laufen den ganzen Tag nichts? Sein Leben lang wird es nie mehr so beschäftigt sein. Plato in seiner Republik, die man für so strenge hält, zieht die Kinder nur in Festen, Spielen, Gesängen und Belustigungen auf; man möchte sagen, alles sei durch ihn getan worden, als er ihnen lehrte, sich zu freuen; und Seneca, wo er von der alten römischen Jugend spricht, sagt: „Sie war immer auf den Beinen; man lehrte ihr nichts, was sie hätte sitzend lernen müssen. War sie darum weniger wert, wenn sie zum Mannesalter gelangte?“[71] Bei allen Spielen soll das Kind auch etwas lernen, besonders für die Ausbildung der Sinne. Darum wäre es gut, wenn viele Spiele der Erwachsenen, wie z. B. Fangball, Stoßball, Billard, Bogen, Windball und die musikalischen Instrumente, mehr in die Hände der Kinder kämen.[72]

Die Sinnespflege, die in diesem Zusammenhange noch zu behandeln wäre, wird weiter unten ausführlich zur Sprache kommen als Grundlage der Geistesbildung.

Was nun die Methode der physischen Erziehung im allgemeinen anlangt, so gilt hier ebenfalls:[73] „Beobachte die Natur und folge dem Wege, den sie dir vorzeichnet.“ Ähnlich ist ein späterer Ausspruch R.s: „Um den Leib zu kräftigen und ihm Wachstum zu verleihen, wendet die Natur Mittel an, denen man nie entgegenhandeln darf. Man darf ein Kind nicht zwingen, stille zu bleiben, wenn es gehen will, noch zu gehen, wenn es bleiben will.“[74] Eitelkeit, Ehrgeiz und Eifersucht lehnt R. wie in der anderen Erziehung so auch hier ab.[75] Dagegen läßt er es gelten, daß man z. B. Trägheit durch Reize pädagogisch behandelt. Doch ist bei der Wahl des Reizes, wie wir oben hörten, „dem Fingerzeige der Natur“ zu folgen.[76] Eigenartig ist, daß R. die Faulen durch Kuchen und andere Süßigkeiten zum Laufen bringt. Es ist aber

[68] E II 213 ff.; II 231; II 245; IV 381; IV 494 ff. [69] E I 106; V 282; V 284; V 288. [70] E I 173. [71] E II 114. [72] E II 265. [73] E I 56. [74] E II 37. [75] E II 208. [76] E II 207.

konsequent von ihm, denn er sieht das Leiten der Kinder durch den Mund für das natürlichste Mittel an.[77] Daß auch hier die Spontanietät berücksichtigt wird, ersehen wir aus der Andeutung R.s, daß der Junge selbst auf den Gedanken kam, den Kuchen sich zu erlaufen.[78] So beteiligt er sich einmal nach stillschweigender Trainage an einem Wettlauf — und gewinnt den Kuchen, „da ich die Bahn sehr kurz gemacht und den besten Läufer vorsorglich ferngehalten hatte".[79] Auch sonst ist R. immer hinter den Kulissen tätig, wobei das Kind aber immer das Bewußtsein hat, spontan zu handeln. So gesteht er z. B.: „Emil möge am Morgen zu jeder Jahreszeit barfuß im Zimmer, auf der Treppe und im Garten umherlaufen; ich werde ihn durchaus nicht etwa zanken, sondern ihn nachahmen; nur werde ich dafür sorgen, daß kein Glas um die Wege ist."[80] Im übrigen verweisen wir auf das oben bei „Rousseaus Methode" Gesagte, besonders auf die oben so genannte „unsichtbare Erziehung".

17. Die Bildung des Willens

Wie schon aus der Behandlung des R.schen Bildungszieles (Kongruenz des Universal- und Individualwillens, Unterwerfung der Leidenschaften unter den vom Gewissen geleiteten Willen, Einordnung in die sozialen Relationen durch Ausbildung der individuellen Kräfte, Fähigkeit zu allem Handeln) sowie aus dem methodologischen Grundprinzip R.s, der Spontaneität, ersehen werden konnte, gibt R. ohne weiteres dem Willen den Vorrang vor dem Verstande und dem Gefühle. „R. ist der erste", sagt Hegel,[1] „der das Prinzip aufstellt: ‚Der Mensch ist Wille, und nur insoferne ist er frei, als er will, was sein Wille will'." Gerade die Betonung des vom Willen bestimmten Handelns gegenüber dem Denken [ein Nachklang aus den beiden Diskursen] findet sich auf Schritt und Tritt bei R. In einem Briefe an einen jungen Mann schreibt er: „Der Mensch ist nicht zum Grübeln geschaffen, sondern zum Handeln. . . . Um tugendhaft zu sein, genügt es, es sein zu wollen."[2] Im „Lettre à D'Alembert" heißt es:[3] „Ach! Was für ein Elend! rief der gute Greis [der Grieche im Theater, der keinen Platz fand und dem dann die spartanischen Gesandten einen anboten] in schmerzlichen Tönen aus: die Athener wissen, was rechtschaffen ist, aber die Lazedämonier üben es aus! — Das ist die moderne Philosophie und die alten Sitten." „Leben ist Handeln", schreibt R. im „Emil",[4] „leben heißt seine Organe gebrauchen, seine Sinne, Fähig-

[77] E II 286. [78] E II 247; II 249. [79] E II 249. [80] E II 240. [1] Hegel W. IX 483. [2] Kircheisen S. 91 u. 92. [3] Oeuvres compl. III 52, zit. aus Spranger S. 238. [4] E I 32.

keiten, alle Teile seines Wesens, die uns das Gefühl unseres Daseins geben." „Schaffen wollen, nachahmen, hervorbrigen, Zeugnisse der Kraft und Tüchtigkeit von sich geben — das sind Dinge, die jedem Alter, besonders aber dem seinigen eigen sind."[5] Noch stärker betont er es weiter unten: „Durch welche Verkehrtheit kommt man dazu, uns soviel nutzlose Dinge zu lehren, während die Kunst zu handeln für nichts geachtet wird."[6] Diese Ansichten haben zur Basis die Willensfreiheit, die R. zeit seines Lebens verteidigte. „Kein materielles Wesen ist aus sich selbst tätig; ich bin es. Mag man mir das auch wegstreiten, ich fühle es, und dieses Gefühl, das zu mir spricht, ist mächtiger als die Vernunft, die es bekämpft."[7] Dieses tätige und freie Handeln kommt nun nicht von außen, sondern aus dem Menschen selbst: „Wenn der Mensch tätig und frei ist, handelt er aus sich selbst; alles was er aus freier Bestimmung tut, gehört nicht in das geordnete System der Vorsehung und kann ihr nicht aufgerechnet werden." Doch vergißt R. bei der Willensbildung auch der beiden anderen Komponenten des menschlichen Seelenlebens nicht. „Das mehr instinktive Handeln nach dem Gefühl des Angenehmen und Unangenehmen wird allmählich durch die Vernunft geregelt: so entsteht aus emotionellen und intellektuellen Triebfedern und Motiven der Wille."[8]

Wenn man R.s Ziel der Willensbildung formulieren will, so muß man mit Rücksicht auf das oben bei der Besprechung von R.s Ethik und R.s Bildungsziel Dargelegte sagen, daß er dies Ziel in einem moralisch selbständigen und handelnden Menschen, dem tugendhaften Menschen sieht, dessen Handeln von dem Gewissen geleitet wird und der in Übereinstimmung mit dem großen Ganzen, in dem er lebt, bleibt. Da, wie wir sahen, R.s Bildungsziel zum größten Teile ethisch bestimmt ist, fällt das Ziel der Willensbildung fast völlig mit seinem allgemeinen Ziel der Bildung zusammen. Daneben läuft ein formales, den Zögling für alle Lagen des Lebens, seien sie noch so grausam und unerträglich, tauglich zu machen [Fortsetzung des „Emil"], ihm zu lehren, sich in alles mit stoischer Ruhe schicken zu können.

Die Grundlage der Willensbildung liegt wie die des Geistigen im Körperlichen. Darum ist auch die körperliche Erziehung in der frühen Kindheit des Emil bereits Willensbildung und nimmt auch deswegen einen so breiten Raum ein. R. schreibt: „Jede Bosheit kommt von Schwäche; nur weil es schwach ist, ist ein Kind böse; mache es stark, so wird es gut sein: wer alles könnte, würde niemals Böses tun."[9] „Bereite frühzeitig die Obergewalt seiner Freiheit und den Gebrauch seiner Kräfte vor, indem du seinem Leibe die natürliche Art erhältst

[5] E II 84. [6] E IV 143. [7] E IV 263; cf. auch E IV 266. [8] Karstädt S. 48 (R.s „Emil") Recl. I 13. [9] E I 155.

und ihn instand setzest, immer Herr über sich zu sein und in allen Dingen seinen Willen zu tun, sobald er einen hat."[10] Diese Vorbereitung und Bedingung der Willensbildung durch das Physische führt uns zur Methode der Willensbildung bei R., und wir können hier, wie es schon oben bei der Besprechung von R.s Methode im allgemeinen geschah, feststellen, daß die Willensbildung deutlich in eine positive und eine negative zerfällt.

Was nun die negative Bildung des kindlichen Willens betrifft, so ist schon die einzige Sittenvorschrift für die Kindheit vollständig negativ, denn sie lautet: niemandem etwas Böses zuzufügen. „Die einzige Sittenvorschrift, die der Kindheit angemessen und für jedes Alter die wichtigste ist, ist die, daß man anderen nie Übles zufüge. Selbst die Vorschrift, Gutes zu tun, wenn sie dieser nicht untergeordnet wird, ist gefährlich, irrig und widerspruchsvoll. . . . Die erhabensten Tugenden sind negativer Natur; sie sind auch die schwersten. . . . Oh, wieviel Gutes tut derjenige seinen Mitmenschen, der ihnen nie Übles zufügt, wenn es einen solchen Menschen überhaupt gibt!"[11] Folgt diese Negativität aus der teilweise negativen Färbung des Tugendbegriffes bei R., wie wir oben schon hinwiesen, so gelten auch die anderen Forderungen hier bei der Willensbildung, wie wir sie bei der zurückhaltenden Methode im allgemeinen kennzeichneten: „Eine der besten Vorschriften für die richtige Behandlung ist hier, alles zu verzögern, solange es möglich ist."[12] Weiter heißt es: „In der Entwicklung der moralischen Begriffe kann man nicht langsam genug vorangehen, nicht sorgsam genug bei jedem Schritte wieder festen Fuß fassen."[13] Wie sehr R. auf seine negative Methode baut, sehen wir weiter unten: „Nach den oben dargelegten Gründen bin ich der Meinung, daß man mit den angegebenen Mitteln und anderen ähnlichen die Harmlosigkeit der Begierden und die Unverdorbenheit der Sinne wenigstens bis zum zwanzigsten Jahre hinausschieben kann. . . . Man kann diese Frist selbst noch bedeutend verlängern."[14] Nachdem das Kind, wie wir schon hörten, sittlich indifferent und noch nicht im Besitze der Vernunft ist, kann Moralisieren, Räsonieren etc. keinen Wert haben. Darum lehnt R. Gehorsam, Befehl, Pflicht u. dgl. ab, und zwar nur für die Zeit der Kindheit, nicht für jedes Alter. Dies zeigt uns die Stelle:[15] „Die Worte gehorchen und befehlen werden so aus seinem Wörterbuche gestrichen werden, und mehr noch die der Pflicht und der Verbindlichkeit; aber Gewalt und Notwendigkeit, Ohnmacht und Zwang müssen darin einen großen Raum einnehmen. Vor dem Alter der Vernunft kann man keinen Begriff von moralischen

[10] E I 139. [11] E II 108. [12] E IV 85. [13] E II 90. [14] E IV 369 u. 370. [15] E II 50.

Wesen oder gesellschaftlichen Beziehungen haben." Zudem würde das Kind einen fremden Willen als Zwang, als Willkür empfinden und so zu unmoralischen Begriffen kommen. Da aber später die Tugend [= Unterwerfung des individuellen Willens unter das Gewissen, auch Unterwerfung des Einzelwillens unter den Gesamtwillen] herrschen soll, so muß doch die Unterwerfung des Willens unter überindividuelle Zwecke schon in der Kindheit angebahnt werden. Und hier führt R. die Naturnotwendigkeit ein, die wir oben schon als einen positiven Faktor in der negativen Willensbildung R.s ansprachen. Diese Unterwerfung empfindet das Kind nicht als Zwang. Weiter unten bei der Ausführung der unmittelbaren Willensbildung hören wir darüber mehr. Neben diesem positiven Faktor sind auch noch kleinere Ansätze zu einer positiven Methode zu verzeichnen: Zunächst ist es der Gebrauch und die Übung der Sinne und Kräfte, die bei R. auf Grund seiner psychologischen Ansichten Beziehung auf die Willensbildung haben, sodann ist es die Unterstützung bei physischem Bedürfnis, wobei man dem Kinde aber nur soweit helfen darf, daß es sich frei fühlt und nicht herrisch wird; weiterhin sind die Unnachgiebigkeit gegen Launen und das Studium der Mimik und Pantomimik sowie der Sprache des Kindes als positive Einwirkungen anzusprechen.

Die positive Erziehung des Willens hat die gleiche Maßnahme wie die negative: auch sie herrscht mit der Notwendigkeit; nur ist es jetzt nicht mehr die Naturnotwendigkeit, der sich der Zögling zu unterwerfen hat, sondern es kommt hier zur Unterwerfung unter die Naturnotwendigkeit die unter die sozialen Verhältnisse dazu. Wenn nun Karstädt[16] so weit geht, eine Identität der positiven und negativen Erziehung des Willens festzustellen, weil im Grunde dasselbe Prinzip herrsche, so geht er zu weit; denn der Jüngling Emil soll sich in der Hauptsache nicht zwangsweise der Notwendigkeit unterwerfen, sondern freiwillig. Dazu kommt, daß jetzt in der Jünglingszeit viele Maßnahmen eingeführt werden, die in der Kindheit verworfen wurden. So ist z. B. jetzt das Räsonieren gestattet:[17] „Es ist jetzt Zeit, daß ich ihm, sozusagen, Rechenschaft ablege, die Verwendung seiner Zeit und der meinigen zeige, ihm erkläre, was er ist und was ich bin, was ich getan und was er getan hat und was wir einander schuldig sind; ich muß ihm alle seine sittlichen Beziehungen erklären, alle Verpflichtungen, die er eingegangen, alle, die man ihm gegenüber auf sich genommen hat. . . . Bedenke, daß um einen Erwachsenen zu leiten, man in allem das Gegenteil von dem tun muß, was man getan hat, um ein Kind zu leiten."[18] Weiterhin begnügt R. sich hier auch nicht mehr mit einem negativen Tugendbegriff, sondern er wird positiv:

[16] Karstädt S. 55. [17] E IV 372. [18] E IV 372 u. 373.

„Durch Gutestun wird man gut; ich weiß dazu keinen sichereren Weg.“[19] Auch unsere oben so genannte unsichtbare Erziehung findet sich in der positiven Willensbildung: „Allerdings lasse ich ihm den Schein der Unabhängigkeit; aber zu keiner Zeit war er mehr unter meiner Herrschaft: denn er ist es, weil er es auch sein will.“[20] Doch wirkt die negative, die zurückhaltende Methode insofern auch in der Jünglingszeit nach, als R. moralische Belehrungen u. dgl. möglichst spät geben will, einzelne sogar bis zum 20. Lebensjahre und eventuell noch länger aufbewahren will.[21]

18. Die unmittelbare Willensbildung

Nach der Definition P. Barths hat die unmittelbare Willensbildung Handlungen zum Ziele, die, weil sie wertvoll sind, durch Gewöhnung befestigt werden müssen.[22] Da R. auf Grund seiner psychologischen Ansichten zu der Forderung kam: Willensbildung durch Willensübung, so werden wir sehen, daß hauptsächlich in der Kindheit die unmittelbare Willensbildung einen weitaus größeren Raum einnimmt als die mittelbare, die nämlich durch sittliche und religiöse Ideen. Eben deswegen kommt R. zu der Ansicht, daß zum Lernen immer noch Zeit sei, „während zur Bildung eines guten Charakters auch nicht ein einziger Augenblick versäumt werden darf.“[23] Darum verlangt er auch, daß schon die ersten Manifestationen des Willens, das Schreien der Kinder, richtig behandelt werden. Ein freies Kind schreit nur, wenn es Schmerzen hat, in welchem Falle man sofort abhelfen muß.[24] Ist ein Kind aber gesund und frei und schreit es trotzdem, so kann dieses Schreien zwei Ursachen haben: entweder Eigensinn oder Gewohnheit.[25] In beiden Fällen gibt es nur eines: dem Kinde das Schreien durch Nichtbeachtung abgewöhnen, d. h. ihm zu lehren, daß es mit dem Schreien nur natürliche Bedürfnisse erfüllt bekommt.[26]

Den breitesten Raum nimmt in R.s unmittelbarer Willensbildung die Aufsicht ein, die insofern bei ihm am radikalsten von allen Pädagogen durchgeführt wurde, als er den Zögling auch nicht eine Minute sich selbst überläßt, sondern sein ganzes individuelles Leben vor und mit ihm lebt. Mit der Aufsicht sind unlösbar verbunden Befehl und Verbot auf seiten des Erziehers und Gehorsam (oder nach R.: Unterwerfung unter den Willen des Erziehers) auf der Seite des Zöglings. Was nun das Verbieten betrifft, so gibt R. den Rat, hierin Maß zu halten, aber ein einmal ausgesprochenes Verbot niemals zu widerrufen.[27]

[19] E IV 144. [20] E IV 418. [21] E IV 84; IV 369; IV 370. [22] P. Barth: „Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre“ S. 64. [23] Heloïse II 287. [24] E I 167. [25] E I 169. [26] E I 168; I 170; II 3. [27] E II 38.

Will man dem Kind dagegen etwas gestatten, so gestatte man es sofort, ohne Bitten und ohne Bedingungen.[28] Als die schlimmste Erziehung bezeichnet er eine solche, in der zwischen dem Willen des Erziehers und dem des Kindes sich ein Streit abspielt.[29] „Hundertmal lieber", ruft er aus, „soll es [das Kind] ein für allemal Meister sein." An vielen Stellen kämpft er gegen die kindlichen Befehle: „Die ersten Tränen der Kinder sind Bitten; wenn man sich nicht vorsieht, werden sie bald Befehle."[30] „Es ist von Wichtigkeit, daß es [das Kind] frühzeitig daran gewöhnt wird, weder den Menschen zu befehlen, denn es ist nicht ihr Meister, noch den Dingen, denn sie verstehen es nicht."[31] „Was kann also verletzender und naturwidriger sein als ein herrschsüchtiges und widersetzliches Kind, das seiner ganzen Umgebung befiehlt und Leuten gegenüber, die es nur zu verlassen brauchen, um es verderben zu lassen, in unverschämter Weise den Ton des Gebieters annimmt?"[32] Im gleichen Atemzuge wie das Befehlen der Kinder lehnt R. aber auch ihren Gehorsam ab. So heißt es z. B.: „Die Laune der Kinder ist nie das Werk der Natur, sondern einer schlechten Zucht: sie haben eben entweder gehorcht oder befohlen, und ich habe hundertmal gesagt, daß weder das eine noch das andere am Platze ist."[33] „Es [das Kind] soll nicht wissen, was Gehorsam ist, wenn es etwas tut, und nicht, was befehlen heißt, wenn man für es etwas tut", heißt es weiter oben.[34] An zahlreichen anderen Stellen lehnt R. den Gehorsam noch viel schärfer ab. So verlangt er: „Ich habe schon gesagt . . ., daß es nichts aus Gehorsam, sondern lediglich aus Notwendigkeit tun soll: die Worte gehorchen und befehlen werden so aus seinem Wörterbuch gestrichen werden, und mehr noch die der Pflicht und der Verbindlichkeit; aber Gewalt und Notwendigkeit, Ohnmacht und Zwang müssen darin einen großen Raum einnehmen. Vor dem Alter der Vernunft kann man keinen Begriff von moralischen Wesen oder gesellschaftlichen Beziehungen haben."[35] Also nur für das Alter der Kindheit wird der Gehorsam abgelehnt, und zwar aus dem Grunde, weil die Kinder noch keine Vorstellung von moralischen Verpflichtungen haben, weil sie, wie er sich an einer anderen Stelle ausdrückt, „den Grund der Pflicht"[36] noch nicht einsehen. Wie kann nun R. doch das Kind seinem Willen unterwerfen? Er gibt diese Antwort selbst einmal später: „Bis dahin [bis zum Erwachen der Vernunft] erlangtest du alles nur durch Gewalt oder durch List von ihm; das Ansehen, das Gesetz der Pflicht war ihm unbekannt; du mußtest ihn zwingen oder ihn täuschen, um dir Gehorsam zu verschaffen."[37] Noch klarer sagt er dasselbe E II 55: „Gewalt braucht man bei Kindern, die Vernunft

[28] E II 56. [29] E II 57. [30] E I 153. [31] E I 154. [32] E II 48. [33] E II 170. [34] E II 36. [35] E II 50. [36] E II 54. [37] E IV 364.

bei den Erwachsenen; das ist die natürliche Ordnung: der Weise hat kein Gesetz notwendig." Diese Gewalt darf nun dem Kinde nicht als der Ausfluß eines fremden Partikularwillens erscheinen, denn sonst würde sie unmoralische Vorstellungen in ihm erwecken, sondern sie muß überindividuell verankert sein. Dies vollzieht R. dadurch, daß er dieses Überindividuelle in der Naturnotwendigkeit sieht. Wie wir schon oben hörten, schreibt er einmal, daß das Kind nichts aus Gehorsam, „sondern lediglich aus Notwendigkeit tun soll".[38] An vielen Dutzenden von Stellen kommt R. auf diese Notwendigkeit zu sprechen. Am deutlichsten ist folgende Stelle: „Frühzeitig soll er auf seinem hochfahrenden Kopfe das harte Joch fühlen, das die Natur dem Menschen auferlegt, das schwere Joch der Notwendigkeit, unter welches jedes endliche Wesen sich beugen muß; er soll diese Notwendigkeit in den Dingen erblicken, nie in der Laune der Menschen; der Zügel, der ihn zurückhält, sei die Gewalt, nicht menschliches Ansehen."[39] Auf der nächsten Seite heißt es: „Wenn man nicht durch die alleinigen Gesetze der Möglichkeit und Unmöglichkeit [= Notwendigkeit] die Kinder dahin zu bringen versteht, wohin man will, muß man sich nicht mit Erziehung befassen."[40] Am Schlusse der Erziehung sagt Emil zu seinem Lehrer: „Wozu ich mich entschließe? — zu bleiben, was du aus mir gemacht hast, und aus freien Stücken zu den Ketten, die Natur und Gesetz mir anlegen, keine andere auf mich zu nehmen. . . Du, mein Lehrer, hast mich frei gemacht, da du mir gelehrt, der Notwendigkeit mich zu fügen."[41] Was R. will, ist also nicht eine Ablehnung der Tatsache des Gehorsams, sondern ihm ist es darum zu tun, dem Befehl einmal die ihm so leicht anhaftende subjektive Willkür des Erziehers zu nehmen, indem er die Notwendigkeit an die Stelle des erzieherischen Willens setzt und den Erzieher nur zum Sachwalter dieser Notwendigkeit ernennt, und zum anderen darauf hinzuweisen, daß das, was wir heute einen beseelten Gehorsam nennen, beim Kinde nicht möglich ist, da ihm die sittlichen und intellektuellen Fähigkeiten zu einer bewußten Unterwerfung unter den individuellen Willen des Erziehers fehlen. Aber die Tatsache des Gehorsams ist bei R. nicht eliminiert, wie man so oft liest, sondern sie ist vielleicht in einer Form da, wie sie nicht leicht in einem anderen pädagogischen Werke und System schärfer aufgezeigt werden kann. Mit der Notwendigkeit hängt ganz natürlich zusammen, daß der Zögling seine moralischen Lehren und Unterweisungen nicht aus den Büchern lerne, sondern aus Erfahrungen.[42] Doch ist damit nicht gesagt, daß der Er-

[38] E II 50. [39] E II 56. [40] E II 59. [41] E V 462; ähnliche Stellen, in denen über die Notwendigkeit die Rede ist: E III 109; E V 463; Heloise II 262; II 256. [42] E IV 147.

zieher hier nicht aktiv sich beteiligen darf, im Gegenteil, R. fordert sogar, daß man „Gelegenheiten herbeiführe", daß man aber im voraus schon wisse, „wo der junge Mensch nachgeben, wo er widerstreben werde, um überall Lehren aus der Erfahrung an ihn herantreten zu lassen, ohne ihn je einmal zu großen Gefahren auszusetzen".[43] „Werden die Folgen zu bedenklich, so bist du ja immer noch in der Lage, sie abzuwenden. . . ."[44] Auch die bekannte Jahrmarktszene mit all den R.-schen Schrullen und Einfällen ist nur eine vom Erzieher herbeigeführte Gelegenheit, um Emil Erfahrungen machen zu lassen.[45] Nur in einem Punkte läßt R. seinen Zögling keine Erfahrungen machen, wie er ausdrücklich schreibt: „Nur vor den Schlingen der Buhlerinnen würde ich ihn sorgfältig hüten."[46] Das einzige Mildernde an dem Erfahrungmachenlassen ist die Tatsache, daß der Erzieher alle Gefahren und Beleidigungen, die sich aus den gemachten Erfahrungen ergeben, mit seinem Zögling teilt.[47]

Mit dem eben Behandelten hängt eng zusammen R.s Theorie der pädagogischen Strafe, die zwar nur in einigen wenigen Stellen behandelt ist, dafür aber um so bahnbrechender in der Pädagogik wurde. Das Wesen dieser sogenannten natürlichen Strafe bespricht er E II 94: „Ich habe mich verständlich genug darüber ausgedrückt, daß man die Strafe nicht als solche über die Kinder verhängen dürfe, sondern daß diese sie immer als eine natürliche Folge ihrer schlechten Handlungen treffen muß." Wie sich R. dies „praktisch" vorstellt, ersehen wir aus folgendem:[48] „Dein eigensinniges Kind verdirbt alles, was in seine Hände kommt: erzürne dich nicht darüber; entferne die Dinge, die es verderben kann, aus seiner Nähe. Es zerbricht die Geräte, die es benützt; gib ihm nicht gleich andere; laß es das Mißliche der Entbehrung fühlen. Es zerbricht die Fenster in seinem Zimmer; laß den Wind Tag und Nacht hereinblasen und kümmere dich nicht wegen Erkältungen; denn es ist besser, daß es sich erkälte, als ein Narr werde." Die Strafen lehnt R. ab einerseits, weil er fürchtet, daß das Kind die Strafe als Ausfluß einer erziehlichen Willkür betrachtet und weil andererseits das Kind „das Bewußtsein der Straffälligkeit" noch nicht hat.[49] Ob im späteren Alter Emils eine Strafe angebracht sein kann, gibt R. nicht an; aber aus dem Weiterbestehen der Notwendigkeit und der Unterwerfung unter diese sowie aus dem Weiterbestehen des „Erfahrungenmachenlassens" wird man folgern dürfen, daß auch in der späteren Zeit, in der ein „Bewußtsein der Straffälligkeit" vorhanden ist, die Strafe nur als natürliche Rückwirkung statthaft ist.

[43] E IV 136. [44] ibid. [45] E III 40—50. [46] E IV 134. [47] ibid. Weitere Stellen über „Erfahrungmachenlassen": E IV 99; II 60. [48] E II 92. [49] E II 60, cf. E II 36.

Von den Belohnungen spricht R. nur an einer Stelle und an dieser lehnt er sie ebenso ab wie die Strafen. Zuläßt er nur, daß ab und zu ein gutes Essen der praktische Erfolg [= natürliche Folge] für Anstrengungen ist. „Niemals soll ein gutes Essen eine Belohnung sein; doch warum sollte es nicht dann und wann der Erfolg der Anstrengungen sein, die man gemacht, sich dasselbe zu verschaffen? Emil betrachtet den Kuchen, den ich auf den Stein gelegt, nicht als den Preis für sein tüchtiges Laufen; er weiß bloß, daß das einzige Mittel, den Kuchen zu bekommen, das ist, früher als ein anderer anzukommen."[50] Eßwaren nimmt R., weil er der Ansicht ist, daß die Eßlust die Leidenschaft der Kinder ist und weil darum das beste Mittel, die Kinder zu zügeln, dies ist, sie durch den Mund zu leiten.[51] „Ich sehe nicht ein," verteidigt R. seine Ansicht weiter, „warum, da doch die ganze Kindheit nur Spiel und ungebundene Heiterkeit ist oder sein soll, rein körperliche Übungen nicht einen materiellen, die Sinne berührenden Preis erhalten sollen."[52] Die Verwendung von Ehrgeiz, Eifersucht, Habgier, Eitelkeit etc. in der Erziehung lehnt R. ebenfalls ab.[53]

Es ist ganz klar, daß ein Mann, der der Ansicht ist, daß das Böse nicht von innen aus dem Kinde, sondern von außen in das Kind hineinkommt, dem Beispiel eine sehr große Bedeutung beilegen muß. Der „Emil" im ganzen gesehen, ist schon ein fortlaufender Beweis für die Hochschätzung, die R. dem Beispiel als willensbildenden Mittel entgegenbringt. Die Isolierung, die Auswahl des Wohnorts, die Herbeiführung von Unterrichts- und Erziehungsgelegenheiten haben hier ihre Wurzel. In der „Heloïse"[54] schreibt R. dies selbst: „Um sie [die Kinder] vor Lastern zu hüten, die nicht in ihnen liegen, haben sie nach meinem Dafürhalten ein Schutzmittel, das wirksamer ist als alle Ermahnungsreden, von denen sie nichts verstehen oder sich bald gelangweilt fühlen, nämlich das sittliche Vorbild aller, die sie umgeben; die Worte, die sie mit anhören, und deren sich jeder so ungezwungen bedient, daß niemand nötig hat, in ihrer Gegenwart andere in den Mund zu nehmen; den Frieden und die Eintracht, deren Zeugen sie sind, und endlich die vollkommene Harmonie, die sie in dem gegenseitigen Verhalten aller wie in dem Benehmen und den Reden jedes Einzelnen beständig herrschen sehen. . . . Von woher könnten ihnen, die in kindlicher Natürlichkeit aufgewachsen sind, Laster angeflogen sein, von denen sie nie ein Beispiel gesehen, von woher Leidenschaften, die sie nie zu empfinden Gelegenheit hatten, von woher Vorurteile, die ihnen durch nichts eingeflößt wurden?" Weiterhin wird für R. das Beispiel so wichtig sein, weil es sich viel mehr als die bisher be-

[50] E II 287. [51] E II 286. [52] E II 287. [53] E II 58. [54] Heloïse II 280/281.

handelten Mittel an die Spontaneität des Zöglings wendet. Der Kardinalsatz R.s in dieser Frage: „Beispiele! Beispiele! Ohne sie richtet man bei den Kindern nie etwas aus!“[55] klingt immer wieder bei den Einzelfragen der Willensbildung. So verlangt er, daß Güte und Tugend durch das Beispiel des Erziehers,[56] Einfachheit durch das Beispiel der Umgebung[57] dem Zögling nahegebracht wird. Auch den Menschen soll Emil an den Menschen studieren.[58] Doch ergibt sich hier eine Schwierigkeit, daß der Zögling nämlich leicht zum Misanthrop wird; darum gehe man über zur Geschichte und führe Beispiele aus ihr vor, dann ist die Gefahr des Misanthropismus nicht mehr vorhanden.[59] Neben diesen Forderungen des Beispieles für einzelne Gebiete der sittlichen Bildung finden sich zahlreiche Stellen, wo R. das Beispiel generell fordert. Immer und immer wieder weist er darauf hin, daß Lehren aus Handlungen und Beispielen, nicht aus Büchern gelernt werden müssen.[60] Auch das abschreckende Beispiel verwendet er an einer Stelle, wo er dem Zögling die Syphilitiker im Krankenhause vorführt, um ihn vor Ausschweifungen zu bewahren.[61]

Ein ganz hervorragendes Mittel der unmittelbaren Willensbildung ist bei R. die Gewöhnung durch den Gegensatz der Leidenschaften. Trotzdem dieser Gedanke ihm nicht originell ist, sondern schon gelegentlich bei den Stoikern und prinzipiell bei Spinoza sich findet, ist er in die Pädagogik doch erst seit R. eingedrungen.[62] R. wendet dieses Prinzip nur zur Bekämpfung der erotischen Leidenschaften an. Dabei geht er ganz stufenmäßig vor. Zunächst will er die Sinnlichkeit zurückdrängen durch Vorführen von Gegenständen, durch Fernhalten von den Städten, durch Auswahl der Umgebung, durch Ortsveränderung und durch ein angestrengtes Arbeiten.[63] Aber damit allein kann der erwachende Sexualtrieb noch nicht gebändigt werden, Emil „braucht eine neue Beschäftigung, die durch ihre Neuheit ihn anzieht, in Atem hält, ihm gefällt, ihn fesselt und in Bewegung setzt; eine Beschäftigung, die ihm zur Leidenschaft wird und bei der er mit seinem ganzen Wesen ist.“[64] Diese Leidenschaft nun will R. entfachen durch die Jagd. Emil „wird das ganze Feuer seines Alters an sie wenden; er wird dabei wenigstens für einige Zeit die gefährlichen Neigungen verlieren, welche aus der Weichlichkeit entstehen. Die Jagd härtet das Herz ebensogut ab wie den Leib: sie gewöhnt an Blut und Gefühllosigkeit.“[65] Diese Zeit nun, die durch die Leidenschaften

[55] E V 79. [56] E II 105. [57] E II 126. [58] E IV 95. [59] E IV 101 u. 103. [60] E II 90; E IV 84; IV 147 etc. [61] E IV 83. [62] Über den Gegensatz der Leidenschaften bei den Stoikern und bei Spinoza cf. Barth: Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 89. Eigenartig ist, daß Barth Rousseau, auf den er sonst sehr sorgfältig eingeht, hier nicht anführt. [63] E IV 82; IV 380. [64] E IV 381. [65] ibid.

der Jagd ausgefüllt ist, will R. dazu benützen, um Emil sexuell aufzuklären; er kann, von der Jagdleidenschaft beherrscht, ruhig und ohne sexuelle Erregungen R.s Ausführungen anhören. „Ich will nun nicht, daß Emil seine ganze Jugend damit zubringe, Tiere zu erlegen, ich möchte diese wilde Leidenschaft nicht einmal in allem billigen; es genügt mir, wenn ich sie dazu brauchen kann, eine gefährlichere Leidenschaft aufzuhalten, daß er mich ruhig anhöre, wenn ich von ihr spreche, und mir die Zeit lasse, sie zu schildern, ohne ihn aufzuregen."[66]

19. Die mittelbare Willensbildung

Die mittelbare Willensbildung wendet sich nach Barth[1] an das selbständige Denken im Zögling, um in ihm solche Gedanken zu entwickeln, die sein Handeln immer in sittlicher Richtung leiten werden. Der Inhalt der Gedanken hängt von dem Moralsystem ab, dem der Erzieher anhängt.

R.s mittelbare Willensbildung versteht man nur, wenn man sich immer die zwei Hauptabschnitte vergegenwärtigt, in die sie sachlich und zeitlich zerfällt, die negative und die positive mittelbare Willensbildung. Bis zum Jünglingsalter ist die mittelbare Willensbildung — abgesehen von einer Durchkreuzung, die wir später sehen werden — negativ, was darin seinen Grund hat, daß den Handlungen des Kindes nach R.s Ansichten so lange der Charakter der Sittlichkeit nicht zukommt, als seine Sinnlichkeit auf sich selbst beschränkt ist.[2] Weiterhin muß die mittelbare Willensbildung in der Kindheit negativ sein, weil R. dem Zögling bis zur Pubertät keine Vernunft zuspricht, die mittelbare Willensbildung aber nur mittels der Vernunft geschehen kann. So schreibt er:[3] „Kurz, das einzige Mittel, sie [die Kinder] dahin zu bringen, daß sie der Vernunft gehorchen, ist, daß man sich mit ihnen nicht auf vernünftige Erörterungen einläßt, sondern sie überzeugt, die Vernunft sei in ihrem Alter noch völlig unentwickelt, denn dann nehmen sie an, daß die Vernunft dort vorhanden ist, wo sie sein soll, wofern man ihnen nicht eine gerechte Ursache gibt, sich eine andere Meinung zu bilden." Es ist eine ganz irrtümliche Meinung, wie man meistens liest, daß R. die moralischen Belehrungen überhaupt verbietet, sondern er verwirft sie nur aus den beiden eben genannten Gründen für das Kindes- und Knabenalter. Am Schlusse der Besprechung der herkömmlichen Formel für moralische Unterweisungen schreibt R.: „Das Gute und Böse erkennen, den Grund der menschlichen Pflichten einsehen, ist nicht Sache eines Kindes. Die Natur

[66] E IV 382. [1] Barth: Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 97/98. [2] E IV 39. [3] Heloïse II 266.

will, daß die Kinder Kinder sind, bevor sie Menschen sind."[4] Dazu kommt noch, daß die Kinder durch Tugendpredigten auf allerlei Laster gebracht werden.[5] Und so soll man zu den Kindern zuerst von ihren Rechten, nicht von ihren Pflichten sprechen.[6] Sittenvorschrift gibt es nur e i n e für die Kindheit, und die ist negativ: „Die einzige Sittenvorschrift, die der Kindheit angemessen und für jedes Alter die wichtigste ist, ist die, daß man anderen nie Übles zufüge. Selbst die Vorschrift, Gutes zu tun, wenn sie dieser nicht untergeordnet wird, ist gefährlich, irrig und widerspruchsvoll."[7] Im einzelnen wendet sich R. hauptsächlich gegen die Verwendung der Fabeln im Unterricht der Kinder. „Die Fabeln können für Erwachsene belehrend sein; den Kindern muß man die nackte Wahrheit sagen."[8] Weiterhin wird die Ablehnung der Fabeln damit begründet, daß sich die Kinder immer auf die Seite des Lasters stellen.[9] In der Fabel vom Fuchs und vom Raben z. B. werden sie sich über den Raben lustig machen und den Fuchs liebgewinnen. Später, wenn die Vernunft und das moralische Wesen des Zöglings schon erwacht ist, läßt R. auch — wie wir hören werden — die Fabeln als willensbildendes Mittel gelten. Leidenschaften (Zorn etc.) führe man den Kindern als Krankheiten vor und suche ihnen Widerwillen dagegen beizubringen. Auch kindliche Leidenschaften behandle man nicht als solche, sondern als Krankheiten, ohne Strafe.[10] Von den Lügen behauptet R., daß sie „immer das Werk ihrer Lehrer sind und daß, wer ihnen lehren will, die Wahrheit zu sagen, sie erst recht lügen lehrt".[11] Bei einer „natürlichen Erziehung" ist R. überzeugt, daß das Kind niemals lügen wird. „Warum sollte denn nun, bei natürlicher und freier Erziehung, dein Kind dich belügen? Was hat es dir zu verbergen? Du tadelst es nicht, du strafst es nie, du verlangst nichts von ihm. Warum sollte es dir nicht alles, was es getan hat, ebenso harmlos sagen wie seinen kleinen Spielgefährten? Es hat bei diesem Geständnis in dem einen Falle nicht mehr Gefahr zu besorgen als in dem anderen."[12] Weiterhin lehnt R. zur Verhütung der kindlichen Lüge die Verträge zwischen Kind und Erzieher,[13] die Zusagen für die Zukunft[14] und ein Hintergehen des Kindes von seiten des Erziehers ab.[15] E i n e Ausnahme läßt er zu: „Wenn nun seine schwierige Sinnesart mich zwingt, mit ihm irgendeine Übereinkunft zu treffen, so werde ich es wohlweislich so einrichten, daß der Vorschlag dazu immer von ihm ausgeht, nie von mir, daß, wenn er sich verbindlich gemacht hat, er immer ein augenblickliches und augenscheinliches Interesse hat, seine Zusage zu erfüllen, und daß, wenn er derselben untreu wird, diese Lüge ihm Übel zuzieht, die er aus der Ordnung

[4] E II 52/53. [5] E II 75; II 102. [6] E II 82. [7] E II 108. [8] E II 135. [9] E II 142. [10] E II 78; II 79. [11] E II 99. [12] E II 96. [13] E II 93. [14] E II 97.

der Dinge selbst und nicht aus der Rache seines Erziehers herkommen sieht."[16] Es darf darauf hingewiesen werden, daß die Negativität in der Periode der Kindheit und des Knabenalters nicht ganz rein gehalten wird, trotz der zahlreichen Versicherungen und Aussprüche R.s, weil es eben nicht ganz möglich ist; denn sogar die Sittenvorschrift „nichts Böses zu tun", die sicherlich negativ ist, kann R. dem Kinde nur beibringen, wenn er positiv wird, d. h. die kindliche Vernunft — die es eigentlich noch nicht haben sollte — in Rücksicht auf diesen Gedanken beeinflußt. Abgesehen von diesem circulus vitiosus, aus dem R. nie herauskam — schon in den Diskursen sahen wir, daß er seinen Urmenschen denken läßt wie einen Zivilisierten, um sein Glück des Urzustandes richtig zu empfinden —, ist doch die Negativität in der mittelbaren Erziehung des Kindes im großen und ganzen gewahrt bis auf eine Idee, die vollständig positiv ist; es ist dies die Idee des Eigentums, die R. schon dem Kinde beibringen will. Hier sieht man wieder einmal den „Contrat" im „Emil" spuken. R. geht dabei folgendermaßen vor: „Ein Kind vergreift sich nicht an Personen, sondern an den Sachen; bald lernt es durch die Erfahrung diejenigen achten, die ihm an Alter und Kraft überlegen sind: aber die Sachen verteidigen sich nicht selbst. Die erste Idee [!] also, die man ihm beibringen muß, ist also weniger die der Freiheit als die des Eigentums, und um diese Idee fassen zu können, muß es etwas zu eigen besitzen."[17] Das Kind bekommt folglich Land zur Bebauung; es pflanzt Bohnen, die schön gedeihen. Da aber Emil sich an dem Eigentum des Gärtners vergriffen hat, sind an einem schönen Tage die Früchte seiner Arbeit herausgerissen. „An diesem Versuch, den Kindern die grundlegenden Begriffe einzuprägen, sieht man, wie die Idee des Eigentums auf natürliche Weise auf das Recht der Besitzergreifung durch Arbeit zurückführt."[18] Um diesen Begriff des Eigentumsrechtes, den Emil nun hat, reihen sich auch seine politischen Kenntnisse. Sie müssen „klar und eng umgrenzt sein; von der Regierung im allgemeinen soll es [das Kind] nur wissen, was sich auf das Eigentumsrecht bezieht, von dem es schon einige Vorstellung hat".[19]

Wenn wir nun den Emil vor der Pubertätszeit in Hinsicht auf die mittelbare Willensbildung betrachten, so finden wir, daß er „nur natürliche und rein physische Kenntnisse" hat.[20] „Er kennt die wesentlichen Beziehungen des Menschen zu den Sachen [ist moralisch indifferent], aber keine der moralischen Beziehungen des Menschen zum Menschen."[21] „Mit einem Worte Emil hat von der Tugend alles,

[15] E II 127. [16] E II 100. [17] E II 83. [18] E II 89. [19] E III 117. [20] E III 191. [21] ibid.

was sich auf ihn allein bezieht. Um auch die gesellschaftlichen Tugenden zu haben, mangelt ihm bloß die Kenntnis der Beziehungen, welche jene erfordern; es mangelt ihm bloß die Aufklärung darüber, die sein Geist in sich aufzunehmen vollkommen bereit ist."[22] „Er betrachtet sich ohne Rücksicht auf die anderen und findet es angemessen, daß die anderen auch nicht an ihn denken.... Er ist allein in der menschlichen Gesellschaft und rechnet nur auf sich allein."[23] „Man sieht, daß ich bis jetzt mit meinem Zögling noch nicht von den Menschen gesprochen habe; er wäre zu vernünftig, um mich zu verstehen; seine Beziehungen zu seinesgleichen sind ihm noch nicht fühlbar genug, daß er von sich aus über sie zu urteilen imstande wäre."[24] Diese bisher gekennzeichnete negative mittelbare Willensbildung ist propädeutisch für die jetzt einsetzende wirkliche, positive moralische Bildung. Daß dies der Fall ist, gibt R. selbst einmal zu, wenn er schreibt: „Die Kunst des Lehrers ist es, seine Bemerkungen nie auf unbedeutenden und zusammenhanglosen Kleinigkeiten verweilen zu lassen, sondern ihn [den Zögling] immer wieder den großen Beziehungen nahezuführen, welche er einstens kennen muß, um über die gute und schlechte Ordnung der bürgerlichen Gesellschaft urteilen zu können."[25]

Die positive moralische Bildung setzt nun ein mit dem Eintritt der Pubertät, in welcher Zeit das moralische Wesen des Zöglings erwacht. In den „Confessions" spricht R. sogar einmal von einem sechsten Sinne, dem moralischen, den so wenige Menschen haben und ohne den man sein [R.s] Herz nicht verstehen kann.[26] Hier bei der positiven moralischen Bildung haben wir die Eigentümlichkeit, daß R. Politik und Moral als koinzidierende Begriffe faßt. Er schreibt über das Verhältnis der beiden Gebiete zueinander: „Man muß die Gesellschaft an den Menschen und die Menschen an der Gesellschaft studieren: wer Politik und Moral gesondert behandeln will, wird von beiden nie etwas verstehen."[27] Man sieht hier, wenn man sich an R.s frühere Werke zurückerinnert, wieder ganz deutlich das biogenetische Grundgesetz. Die eben genannte sowie zahlreiche andere Stellen, wo er dem Einzelstehenden — wie oben ja solche Stellen mitgeteilt wurden — vor der Pubertät keine Sittlichkeit zuspricht, lassen auch den oben am Schlusse der negativen mittelbaren Willensbildung herangezogenen Satz: „Emil hat von der Tugend alles, was sich auf ihn allein bezieht" als eine Entgleisung R.s erscheinen. Ganz deutlich schreibt er: „Das eigentliche Studium für den Menschen ist das seiner Beziehungen. Solange er sich nur von seiner physischen Seite aus kennt,

[22] E III 193. [23] E III 194. [24] E III 109. [25] E III 122. [26] Conf. II 351. [27] E IV 96.

muß er sich durch seine Peziehungen zu den Dingen erforschen; dies ist die Aufgabe seiner Kindheit: wenn er sein moralisches Wesen wahrzunehmen beginnt, muß er sich erforschen nach seinen Beziehungen zu den Menschen; dies ist die Aufgabe seines ganzen Lebens von dem Zeitpunkte an [Jünglingszeit], zu dem wir jetzt gelangt sind."[28] Diese Wahrnehmung des moralischen Wesens hat zur unerläßlichen Voraussetzung das Erwachen der Liebe: „Solange er für nichts Liebe fühlte, war er nur von sich und seinen Bedürfnissen abhängig; sobald er liebt, ist er durch seine Neigung gebunden. So bilden sich die ersten Bande, die ihn an seine Gattung fesseln."[29] Der Weg zur Menschheit geht durch die Zuneigung zu seinesgleichen. Jetzt beginnt der Eintritt in die sittliche Weltordnung: „Wir treten endlich in die sittliche Weltordnung ein: wir haben den zweiten Schritt auf der menschlichen Laufbahn gemacht. Wenn hier der Ort dazu wäre, so würde ich zeigen, wie aus den ersten Regungen des Herzens die ersten Stimmen des Gewissens sich erheben und wie aus den ersten Gefühlen der Liebe und des Hasses die ersten Begriffe des Guten und Bösen entstehen."[30] Jetzt kommt auch die Zeit, wo man den Zögling vor sich selbst verantwortlich machen muß.[31] Der Gesellschaft gegenüber hat der Mensch sich selbst mit allen seinen Arbeitskräften darzubringen: „Der Mensch und Bürger, welches auch seine Lage sein mag, kann der Gesellschaft kein anderes Gut zubringen als sich selbst; alle seine anderen Güter gehören ihr auch schon, und wenn ein Mensch reich ist, so genießt er entweder seinen Reichtum nicht oder die Welt genießt ihn mit ihm. . . . Außerhalb der Gesellschaft hat der alleinstehende, niemandem verpflichtete Mensch das Recht, nach seinem Belieben zu leben; aber in der Gesellschaft, wo er notwendig auf Kosten der anderen lebt, muß er diesen Preis seiner Erhaltung mit seiner Arbeit abzahlen; dafür gibt es keine Ausnahme. Arbeiten ist also eine für den gesellschaftlichen Mensch unerläßliche Pflicht. Jeder müßig gehende Bürger ist ein Schelm, sei er reich oder arm, mächtig oder schwach."[32] Und zwar werden jetzt, in der Zeit positiver mittelbarer Willensbildung, nicht nur die gesellschaftlich-moralischen Belehrungen, die ja den größten Teil ausmachen, sondern auch, nachdem jetzt die Vernunft und das moralische Gefühl erwacht sind, individual-moralische Unterweisungen, die aber als Grundlage die gesellschaftlichen Beziehungen haben, angewendet. Was nun diese Unterweisungen betrifft, so dürfen sie nie trocken sein, müssen sorgfältig vorbereitet werden und müssen einen Reiz haben, daß der Zögling von selbst zuhört [Spontaneität!].[33] Moralische Vorschriften kennt R. nur e i n e: „Erwarte von mir keine

[28] E IV 15. [29] E IV 88. [30] E IV 93. [31] E IV 371. [32] E III 137. [33] E IV 378; IV 388; IV 395.

langen Sittenregeln; ich kann dir nur eine geben, und diese begreift alle anderen in sich. Sei Mensch; halte dein Herz innerhalb der Schranken, welche deine Lage dir gezogen."[34] Mit dieser Sittenregel ist ja eigentlich an sich nichts gesagt, doch wenn wir uns an die weiter oben erfolgten Ausführungen über R.s Naturzustand und Naturbegriff, R.s Ethik etc. zurückerinnern, wissen wir, was er unter diesem „Menschsein" versteht. Diese Sittenvorschrift, wie wir sie eben hörten, verbindet eigentlich auch die unmittelbare und mittelbare Willensbildung bei R. zu einem zusammengehörigen großen Ganzen. Jetzt ist auch die Zeit, in der die Fabeln vorgeführt werden können und müssen, denn „die Zeit der Fehler ist die Zeit der Fabeln".[35] Bloß müssen bei den Fabeln alle Schlüsse weggestrichen werden, um sie den Zögling selbst suchen zu lassen. Ferner darf die Vorführung nicht der Reihe nach, wie sie bei Lafontaine sich findet, erfolgen, sondern die Fabeln müssen durchgenommen werden, wenn sie notwendig sind, sei es durch besondere Anlässe oder durch Fehler Emils.[36] Einen breiten Raum nimmt die sexuelle Aufklärung ein. Soll man nun den Zögling sexuell aufklären oder diese Aufklärung verzögern? R. meint, daß keines von beiden das Richtige sei; am besten wäre es, wenn man den Anstoß zur Neugierde vermeide und die Unschuld in der ganzen Umgebung des Kindes wahre.[37] Ergibt sich, daß die Aufklärung notwendig ist, so muß unbedingt dieselbe vor der Pubertät erfolgen, da in dieser Zeit der Zögling noch ohne Sinnenlust zuhören kann.[38] Die sexuelle Erziehung hat beim Kinde zu geschehen vom Standpunkte der Reinlichkeit, beim Erwachsenen von der Scham aus.[39] Die Frage, woher die Kinder kämen, möchte R. als ganz natürlichen Vorgang behandelt wissen.[40] Wie er seinen Emil aufklärt, schildert er ausführlich E IV 390—393. Um die Enthaltsamkeit des Zöglings möglichst lange zu bewahren, idealisiert er die geliebte Sophie so sehr, daß alle anderen Frauen Emil Widerwillen einflößen.[41] Doch ist sie ein existierendes Ideal, denn der Erzieher hat sie ja schon ausgesucht [!].[42] Während früher die Phantasie von R. als etwas bezeichnet wurde, was dem Kinde schädlich ist, wird sie jetzt ein Erziehungsmittel ersten Ranges, insoferne als nun die Sinne durch die Phantasie im Zaume gehalten werden.[43] Die Enthaltsamkeit bis zum 20. Jahre spricht R. als eine Pflicht gegen den Körper an, während er sie nach diesem Zeitpunkte als eine sittliche Pflicht bezeichnet.[44] Man darf über R.s eigenes Sexualleben denken wie man will, was er hier über die sexuelle Erziehung und Belehrung der Kinder und Jünglinge vorbringt, ist weit entfernt von der sittlichen Minderwertigkeit, die man R. oft

[34] E V 326. [35] E IV 139. [36] E IV 140 u. 141. [37] E IV 24; IV 30. [38] E IV 26. [39] E IV 29. [40] E IV 31—33. [41] E IV 409. [42] E IV 410. [43] E IV 411. [44] E IV 423.

vorwirft; zudem ist sie meist strenger als von anderen Pädagogen gefordert wird. In losem Zusammenhange mit der Frage der mittelbaren Willensbildung steht auch die Pflege des Anstandes. R. will keine Höflichkeitsformen, sondern Menschlichkeit;[45] er will, daß auch im Anstande zuerst die Natur, dann erst die Gesellschaft sich bemerkbar mache.[46] Die wahre Höflichkeit besteht nach ihm darin: „den Menschen Wohlwollen zu zeigen".[47]

Im Zusammenhang mit der mittelbaren Willensbildung ist noch zu sprechen von der Bildung durch religiöse Ideen. Man bezeichnet R.s „Glaubensbekenntnis des savoyischen Landpfarrers" im „Emil" gerne als eine Episode, die das ganze Erziehungswerk sprengt. Dies ist nicht richtig, denn R. will damit einerseits zeigen, was für eine Religion man dem Zögling geben soll (individuelle Tendenz), ferner, was für eine Religion die Menschheit braucht, um glücklich zu sein (universelle Tendenz). Denn, wie wir oben sahen, hat der „Emil" hauptsächlich eine universelle Tendenz, daneben aber auch eine individuelle. Daß bei einer solchen Auseinandersetzung R. auch auf die Religion des zeitgenössischen Materialismus sowie des bisherigen Offenbarungsglaubens eingehen muß, ist ja selbstverständlich.[48]

Zunächst stellt R. fest, daß der Glaube vieler Kinder und vieler Erwachsener nur auf eine geographische Frage hinausläuft.[49] Sodann wendet er sich gegen eine Verwechslung von religiöser Form und Religion und erklärt die äußere Religion nur für Polizeisache.[50] Dazu kommt, daß jede Religion die richtige sein will.[51] Weiterhin lehnt R. übernatürliche Mittel so gut ab wie die Vermittler zwischen Menschen und Gott, denn der Mensch kann sich ja selbst an die Gottheit wenden.[52] Um nun die richtige Religion — jede will es ja sein — kennen zu lernen, müßte man alle Religionen studieren.[53] Abgesehen davon, daß man dazu eine ungeheure Gelehrsamkeit bräuchte, trügen die Bücher,[54] ja viele Völker haben gar keine Religionsbücher.[55] Was nun die drei Hauptreligionen in Europa betrifft, so sind deren Bücher in fremden Sprachen geschrieben;[56] „ich werde es nie begreifen, daß das, was jeder Mensch verpflichtet ist zu wissen, in Bücher eingeschlossen sei und daß derjenige, dem diese Bücher und die Leute, welche dieselben verstehen, nicht zugänglich sind, für eine unverschuldete Unwissenheit bestraft werden soll. Immer Bücher! Welcher Wahnsinn!"[57] „Ein einziges [Buch] gibt es, das offen vor aller Augen liegt, das Buch der Natur. In diesem großen und erhabenen Buche lerne ich ihrem göttlichen Urheber dienen und ihn verehren. Niemand, der es un-

[45] E IV 429. [46] E IV 437. [47] E IV 439. [48] E IV 201, cf. Fußnote v. Sallwürk. [49] E III 173. [50] E IV 311. [51] E IV 313. [52] E IV 317; IV 318. [53] E IV 329. [54] E IV 329; IV 319. [55] E IV 330. [56] E IV 332. [57] E IV 333.

gelesen läßt, kann Entschuldigung finden; denn es spricht zu allen Menschen eine jedem Verstande zugängliche Sprache. Wäre ich auf einer verlassenen Insel geboren und hätte außer mir keinen einzigen Menschen gesehen, hätte ich nie erfahren, was sich vor alters in einem Winkel der Welt zugetragen: ich würde, wenn ich meine Vernunft übe und ausbilde und die von Gott mir verliehenen unmittelbaren Geisteskräfte gut anwende, aus mir selbst lernen, ihn zu erkennen und zu lieben, seine Werke zu lieben, das Gute zu wollen, das er will, und alle meine Pflichten hienieden zu erfüllen, um ihm zu gefallen. Was kann alle Gelehrsamkeit der Menschen mir mehr lehren?"[58] Abgesehen von dem Werte für das hier in Frage stehende Problem, ist diese Stelle auch von hoher Bedeutung für die Auffassung von R.s ethischem und religiösem Apriorismus. Einige Seiten weiter vorne schreibt er: „Hätte man [anstatt auf Offenbarungen] nur auf das gehört, was Gott dem menschlichen Herzen sagt, so hätte es immer nur eine Religion gegeben auf Erden."[59] Durch dieses Basieren der Religion auf das Gefühl verlegt R. die religiösen Beweise aus dem Objektiven ins Subjektive und formuliert als erster, daß Religion ein Gefühl sei.[60] In welcher Religion wird nun Emil erzogen werden? „Wir aber, die wir in allen Dingen ihr [der gemeinen Meinung] Joch abzuschütteln entschlossen sind, wir, die wir der Autorität nichts einräumen und unserem Emil nur das lehren wollen, was er auch aus sich selbst in jedem Lande lernen könnte — in welcher Religion werden wir ihn erziehen? Welcher Sekte werden wir den Menschen der Natur übergeben? Die Antwort ist m. E. sehr einfach: weder dieser noch jener; wir werden ihn aber instand setzen, diejenige zu wählen, zu welcher der beste Gebrauch seiner Vernunft ihn hinführen muß."[61] Und so gibt R. dem Zögling die „natürliche Religion"; „will er [Emil] eine andere haben, so habe ich keinen Anspruch mehr, dabei sein Führer zu sein; es ist dann an ihm, sie zu wählen".[62] Die Übermittlung dieser natürlichen Religion nennt R. später[63] „eine Sache von Wichtigkeit" und fügt bei: „wer sie [die natürliche Religion] bekämpft, verdient unbedingt Strafe; denn er verwirrt die Ordnung und ist der Feind der Gesellschaft". Die natürliche Religion, die nach R.s Ansichten die Religion schlechthin ist, weil sie lediglich das enthält, was allen Religionen gemeinsam ist und was jeder im Grunde seines Herzens eingeschrieben findet, besteht nur aus der Verpflichtung zum Glauben folgender drei Dogmen: „Ich glaube also, daß ein Wille das Weltall bewegt und die Natur belebt." (1. Glaubensartikel.)[64] „Wenn die bewegte Materie mir einen Willen zeigt, so zeigt die nach bestimm-

[58] E IV 345. [59] E IV 310. [60] cf. hierzu Karstädt S. 67. [61] E IV 180. [62] E IV 357. [63] E V 86. [64] E IV 240.

ten Gesetzen bewegte Materie eine Intelligenz." (2. Glaubensartikel.)[65] „Der Mensch ist also frei in seinen Handlungen und als solcher von einer unmateriellen Substanz belebt." (3. Glaubensartikel.)[66] Nebenbei bemerkt wird diese natürliche Religion mit den drei Dogmen im „Contrat social" zur allgemeinen verbindlichen „bürgerlichen Religion". Aus der Hereinnahme dieser in den „Emil" kann man auch seine soziale Tendenz ersehen. Wann hat nun die religiöse Belehrung zu erfolgen? Hören wir R. selbst: „In seinem fünfzehnten Jahre wußte er noch nicht, daß er eine Seele habe, vielleicht ist es auch in seinem achzehnten noch nicht Zeit dazu; denn wenn er es früher lernt als notwendig ist, so läuft er Gefahr, es nie zu wissen."[67] Der Grund zu dieser Ansicht R.s liegt eben darin, daß das Kind vor dem Alter der Pubertät nicht die nötigen Verstandeskräfte und das notwendige Gefühlsleben hat, um sich religiös zu entscheiden,[68] und daß — es ist dies gegen die christlichen Mysterien gerichtet — das Kind auch vor dieser Zeit nicht begreifen kann, daß etwas unbegreiflich ist.[69] Gegen den Katechismusunterricht wendet sich R. mit den schärfsten Worten: „Wenn ich das Bild zudringlicher Beschränktheit malen müßte, ich würde einen Schulfuchs malen, der den Kindern Katechismus lehrt; wollte ich ein Kind verrückt machen, so würde ich es zwingen, mir zu erklären, was es denn eigentlich meint, wenn es seinen Katechismus hersagt."[70] Dagegen verlangt R. einen Kinderkatechismus: „Möchte doch ein Mann, der die Entwicklung des kindlichen Verstandes genau kennt, einen Katechismus für die Kinder verfassen. Es wäre vielleicht das nützlichste Buch, das je geschrieben worden, und meines Bedenkens würde es seinem Urheber nicht am wenigsten Ehre einbringen."[71] Der Katechismus dürfte sich nicht in dem Frage-Antwortspiel halten, denn „so lehrt ja der Schüler den Lehrer; im Munde der Kinder sind sie [die Antworten] sogar Lügen, da sie eben erklären, was sie nicht verstehen, und beteuern, was sie außerstande sind zu glauben".[72] Der Katechismus soll demgemäß so eingerichtet sein, daß das Kind „auf die bloßen Fragen hin die Antworten aus sich selbst gibt".[73] Der Stoff der Glaubenssätze — in einem anderen Sinne als die drei Glaubensartikel oben gemeint — wird dadurch beschränkt, daß man auf seinen Wert in Hinsicht der Moral sieht: „Halte deine Kinder immer in dem engsten Kreise der Glaubenssätze, die mit der Moral zusammenhängen. Überzeuge sie lebhaft davon, daß für uns nur das wissenswert sein kann, was uns lehrt, gut zu handeln."[74]

[65] E IV 245. [66] E IV 266. [67] E IV 170. [68] E IV 174. [69] E IV 171. [70] ibid. [71] E V 82. [72] E V 80. [73] E V 83. [74] E V 87.

20. Die Bildung des Gefühls

Diese Provinz des Seelenlebens ist in R.s „Emil" am stiefmütterlichsten behandelt. Wenn ein nüchterner, kalter Mensch das Gefühlsleben nicht hoch einschätzt, so kann man in seiner Persönlichkeit den Grund suchen und die Tatsache auch einsehen. Nicht so aber bei R., der ein Gefühlsmensch war, wie er sich nicht leicht mehr aufzeigen läßt. Oben bei der Besprechung seiner Persönlichkeit und seiner geistigen Arbeitsweise haben wir darauf hingewiesen. So hat er beispielsweise den Gefühlsbeweis, den er wie ein neues Erkenntnisprinzip wertet, in die Philosophie eingeführt und wurde in dieser Beziehung bahnbrechend. „Das weiß ich, weil ich es fühle. . . . Dieses Gefühl würde man mir vergebens wegdisputieren, es ist stärker als jeder Beweis; man könnte mir ebensogut beweisen, daß ich nicht existiere."[1] Solche und ähnliche Sätze finden sich in allen Schriften R.s und insoferne hat Hettner[2] recht, wenn er schreibt, daß es R.s geschichtliche Bedeutung ist, daß er den Idealismus des Herzens rettete und die unveräußerlichen Rechte desselben zum Grund und Maß aller Ordnung und Bildung machte. Wie kommt es nun, daß R. das Gefühlsleben, wie schon gesagt, im „Emil" so stiefmütterlich behandelt? Der Hauptgrund liegt darin, daß R. sich für eine Ausnahme unter den Menschen im allgemeinen und in dieser Hinsicht im besondern hielt. Er schreibt: „Ich fühlte, bevor ich dachte. Das ist das gemeinsame Los der Menschheit; aber ich erfuhr es mehr an mir als alle anderen."[3] Allerdings muß angeführt werden, daß vieles, was R. als Gefühl anspricht, oftmals nur ein nicht ausgearbeitetes Denken ist, wie v. Sallwürk mit Recht bemerkt.[4] Dem Kinde spricht nun R. jedes wirkliche, höhere Gefühl ab, es hat nur die primitiven Gefühle von Lust und Unlust (Schmerz).[5] So schreibt R.: „Seht dagegen meinen Emil; in dem Alter, zu dem ich ihn jetzt geführt habe, hat er noch nicht gefühlt und noch nicht gelogen.""[6] Im dritten Buche des „Emil", dem Buche über das Knabenalter, heißt es gegen den Schluß dieser Periode zu: „Wir haben ein handelndes und denkendes Wesen gemacht; um den Menschen zu vollenden, bleibt nur noch übrig, ein liebendes und fühlendes Wesen zu machen, d. h. die Vernunft durch das Gefühl zu vervollkommnen."[7] E III 19 schreibt R.: „Halte dem Kinde keine Reden, die es nicht verstehen kann. Nichts von Beschreibungen oder Beredsamkeit, nichts von Figuren oder Poesie! Es handelt sich jetzt nicht um Gefühl oder Geschmack. Bleibe nur immer verständlich, einfach und kalt; die Zeit, eine andere

[1] E IV 236. [2] Hettner: Geschichte der französischen Literatur II 512, zit. aus Hüller S. 79. [3] zit. aus Sallwürk: Zum Gedächtnis R.s S. 10. [4] ibid. S. 10. [5] E I 135. [6] E IV 50. [7] E III 166.

Sprache anzunehmen, wird nur zu bald kommen." Jedenfalls hält R. das Gefühl für etwas so Hohes, daß er glaubt, dem Kinde dies nicht zusprechen zu können. Vielleicht fühlt er auch instinktiv, daß durch eine Gefühlsbildung im Kindesalter ein gewaltiger Riß in sein Werk käme. Auch die Konsequenz wird ihn zu seiner Stellungnahme bewogen haben, die nämlich, die negative Erziehung auch in dieser Provinz des Seelenlebens anzuwenden. Mit dem Eintritt der Pubertät zeigt sich nun im Zögling das wirkliche, höhere Gefühl und die Phantasie. Viele Forscher, wie Höffding,[8] Sakmann[9] u. a. m. sehen darin den größten psychologischen Fehler R.s und den vielleicht bedenklichsten Punkt in seiner ganzen Erziehungslehre. Ich persönlich bin dagegen der Ansicht, daß R. richtig sah, daß das wirkliche, höhere Gefühlsleben sich erst mit der Pubertät einstellt. R. schildert das Eintreten des Gefühlslebens mit der Pubertät E IV 5, wo es unter anderem heißt: „Es [das Kind] wird gefühlvoll, bevor es weiß, was es fühlt, unruhig ohne Grund, es zu sein. . . . Dies ist die zweite Geburt, von der ich gesprochen habe, hier wird der Mensch wahrhaft fürs Leben geboren, und nichts Menschliches ist ihm mehr fremd. . . . Dieser Lebensabschnitt, wo die gewöhnliche Erziehung abgeschlossen wird, ist derjenige, mit dem die unsrige beginnen muß."[10] Das erste Gefühl, das nun entsteht, ist ein verbindendes (sentiment relatif) und besteht im Mitleid: „So entsteht das Mitleid, das erste verbindende Gefühl, das, der Ordnung der Natur gemäß, das menschliche Herz ergreift. Um gefühlvoll und mitleidig zu werden, muß das Kind wissen, daß es ihm ähnliche Wesen gibt, die leiden, was es selbst gelitten hat."[11] Weiter oben schon schreibt er: „Das erste Gefühl, dessen ein sorgfältig erzogener junger Mensch fähig ist, ist nicht die Liebe, sondern die Freundschaft. Die erste Äußerung seiner erwachenden Einbildungskraft ist es, ihm zu lehren, daß er seinesgleichen hat; die Gattung nimmt ihn vor dem Geschlecht in Anspruch. Es liegt hier ein anderer Vorteil der verlängerten Jugend: man benutzt die entstehende Sinnlichkeit, um in das Herz des heranwachsenden Jünglings den ersten Samen der Menschlichkeit zu streuen."[12] Dieses Sympathiegefühl betrachtet nun R. als die Basis aller sittlichen Bildung, wie wir oben schon sahen, hierin vielleicht Hume folgend. Zudem wird dem Gefühl jetzt die Aufgabe zugewiesen, die Einbildungskraft des Zöglings zu zügeln.[13] Das Verhältnis des Gefühls- zum Verstandesleben schildert R. folgendermaßen, in welcher Schilderung auch zugleich das Ziel der Gefühlsbildung enthalten ist: „Sei ein gefühlvoller Mensch, aber doch ein vernünftiger. Bist du nur das eine

[8] Höffding S. 153. [9] Sakmann S. 178/179. [10] E IV 5 u. 6. [11] E IV 52. [12] E IV 43. [13] E IV 36.

von beiden, so bist du nichts."[14] Erziehlich ist hauptsächlich Sorge zu tragen, daß dem jungen Menschen Gegenstände vorgeführt werden, gegen die sich sein Gefühl äußern kann: „Um dieses erkeimende Gefühl anzuregen und zu nähren, um es zu leiten und seinem natürlichen Gange nachzugehen, was sollen wir anderes tun, als dem jungen Menschen Gegenstände vorhalten, gegen welche der Drang seines Herzens sich äußern kann, Gegenstände, die sein Herz erweitern und auf die anderen Wesen erstrecken, so daß er es überall außer sich wieder finden kann; sorgfältig aber alle von ihm fernhalten, die es einengen und zusammendrängen und das Ich im Menschen in Spannung versetzen. . . ."[15] Bei dieser Methode, Mitleid im Zögling zu entfachen und ihm Stoff für die Betätigung desselben zu bieten, läßt sich nun R. von drei Grundsätzen leiten. Der erste lautet: „Es liegt nicht im menschlichen Herzen, sich an die Stelle derjenigen zu versetzen, die glücklicher sind als wir, sondern nur an Stelle derjenigen, welche beklagenswerter sind."[16] Der zweite Grundsatz heißt: „Man beklagt an anderen nur diejenigen Übel, vor denen man sich selbst nicht gesichert weiß."[17] Den dritten formuliert er folgendermaßen: „Das Mitgefühl für die Leiden anderer richtet sich nicht nach der Größe des Übels, sondern nach dem Gefühl, das man den Leidenden zuschreibt."[18] Trotzdem ich mir für die vorliegende Arbeit vornahm, möglichst ohne persönliche Kritik zu berichten, möchte ich doch darauf hinweisen, daß von diesen drei Grundsätzen einer problematischer ist als der andere. Aus diesen besprochenen Grundsätzen folgt nun, daß man Emil nicht das Los der Reichen vorführen darf, sondern ihn das Leid sehen lasse;[19] sodann mache man ihm begreiflich, daß auch ihn dieses Los einmal treffen kann[20] und endlich sorge man dafür, daß Emil die Leiden, die er beklagen soll, selbst kennen gelernt hat.[21] An verschiedenen anderen Stellen ergeht sich R. noch mit den näheren Ausführungen über dieses Mitleid.[22] Doch warnt er ausdrücklich davor, daß dieses Mitleid nie Schwäche werde.[23] Eigenartig ist, daß er außer diesem Gefühl des Mitleides nur noch von dem der Liebe spricht,[24] alle anderen Gefühle dagegen wie ästhetische u. dgl. völlig außer acht läßt. Man denkt hier unwillkürlich wieder an den „Contrat social": Wie der „Gesellschaftsvertrag" den Übergang vom Individual- zum Sozialzustand der Völker auch nicht befriedigend erklären kann, so kann auch das Mitleid allein als erstes sentiment relatif den Zögling nicht vom isolierten Zustand in den sozialen hinüberführen. Daß R. diese Parallele vorschwebte, darf als sicher angenommen werden; darum wird er auch der Beschreibung dieses Gefühls einen

[14] E IV 469. [15] E IV 53. [16] E IV 55. [17] E IV 58. [18] E IV 61. [19] E IV 57. [20] E IV 60. [21] E IV 68. [22] E IV 82; IV 146. [23] E V 152. [24] E IV 401.

so breiten Raum eingeräumt und die anderen Gefühle übergangen haben.

21. Die Bildung des Geistes

Wie schon die Willensbildung, so hat auch die Geistesbildung zur Voraussetzung die Körper- und Sinnenpflege, oder besser ausgedrückt, die negative Intellektsbildung besteht darin, den Körper und die Sinne zu kräftigen, damit durch sie sich langsam die Vernunft entwickeln kann. „Übe seinen [Emils] Leib, seine Organe, seine Sinne und seine Kräfte; seine Seele aber halte müßig, solange es geht."[25] Doch bleibt dadurch die Vernunft nicht zurück, denn „je mehr auf diese Weise sein Leib sich übt, desto mehr hellt sein Geist sich auf; seine Kraft wächst zugleich mit seiner Vernunft; die eine erweitert sich durch die andere."[26] „Je stärker und kräftiger er wird, desto vernünftiger und arbeitsfähiger wird er."[27] Gegen die Ansicht, daß Körper- und Sinnenübungen der Tätigkeit des Geistes schaden, wendet sich R. an zahlreichen Stellen und weist immer wieder darauf hin, daß Verstand und Körper gut im Einklang miteinander stehen und beide einander bedingen,[28] wie denn auch die Stärke des Leibes und des Geistes bei den alten Völkern anerkanntermaßen nur von der Gymnastik käme.[29] Durch die Sinnesübungen werden nicht nur die Sinne gestärkt für Beobachtungen, sondern es wird mit ihrer Hilfe schon eine Vernunft im Kinde ausgebildet, und zwar, wie wir später sehen werden, die raison sensitive ou puérile, von der R. schreibt, sie sei „die einzige Art von Vernunft in uns, deren das erste Alter fähig ist, und die für jegliches Alter [die] allernotwendigste" wäre.[30] Weiter unten schreibt er: „Die Sinne üben heißt nicht bloß sie gebrauchen, es heißt vielmehr mit ihrer Hilfe richtig urteilen, sozusagen fühlen lernen."[31] „Da alles in den menschlichen Verstand nur durch die Sinne gelangt, so ist die erste Erkenntnis des Menschen Sinnenerkenntnis; sie dient der geistigen Erkenntnis zur Grundlage; unsere ersten Philosophielehrer sind unsere Füße, Hände und Augen. Setzt man an Stelle alles dieses Bücher, so lehrt man uns nicht erkennen, sondern nur uns der Erkenntnis anderer zu bedienen; man lehrt uns vieles zu glauben und nie etwas zu wissen."[32] Zusammenfassend kann man sagen, es ist der alte Satz von der mens sana in corpore sano, den R. verteidigt. „Ein kraftloser Leib macht auch die Seele schwach",[33] das ist seine feste Ansicht. Aber nicht nur allgemeine Körperpflege verlangt R., sondern — das ist in dieser Hinsicht das Neue bei ihm — in der Körperpflege hauptsächlich Bildung

[25] E II 68. [26] E II 158. [27] E II 161. [28] E II 156; Hel. II 256. [29] E II 190. [30] E II 184. [31] E II 216. [32] E II 186.

der Sinne, damit sich die raison sensitive ou puérile als Vorstufe der raison intellectuelle ou humaine entwickeln kann. In diesen beiden Punkten ist R. sehr stark von Locke abhängig; allerdings muß einschränkend hinzugefügt werden, daß die Sinnenpflege nicht aus Lockes Erziehungslehre, sondern aus Lockes Psychologie geschöpft ist. Zwar setzt sich R. an einigen Stellen, wie wir weiter unten sehen werden, in Gegensatz gegen Locke, doch kann dies am Gesamtbilde nichts ändern.

Da wir oben schon R.s Ansichten über die körperliche Erziehung in einem eigenen Abschnitte behandelten, sei hier nur auf die spezielle Ausbildung und Pflege der Sinne näher eingegangen. Diese beginnt schon in der allerfrühesten Zeit der Kindheit. Sobald es möglich ist, soll das Kind an die Dunkelheit gewöhnt werden,[34] ferner sollen dem Kinde ausgewählte Objekte vorgeführt werden, um es zu Sinnesempfindungen zu reizen.[35] Doch dürfen nicht nur „schöne" Gegenstände dem Kinde dargeboten werden, sondern man soll ihm auch vorführen besonders häßliche, ekelhafte und ungewöhnliche Tiere, und zwar bevor es sprechen kann.[36] Dies hat systematisch zu geschehen, indem man diese Tiere immer näher und näher bringt, bis das Kind sie anfaßt. Sodann gewöhne man das Kind auch an Masken und an das Knallen.[37] Auch dies geschehe systematisch, indem man von schöneren Masken langsam übergeht zu häßlicheren und indem man den Knall immer mehr in die Nähe des Kindes verlegt. Wirklich systematisch und allseitig wird aber die Sinnenpflege erst in der Zeit zwischen dem 2. und 12. Lebensjahre. Der erste Sinn nun, der zu üben ist, ist das Gefühl. Dieses ist „über die ganze Oberfläche unseres Leibes ausgebreitet, wie eine ständige Wache, um ihm von allem, was ihn beschädigen kann, Kenntnis zu geben".[38] Das Gefühl wird hauptsächlich geübt durch Orientierungsübungen bei Nacht, durch nächtliche Spiele, bei denen aber immer Heiterkeit herrschen muß und wo sogar das Suchen von Süßigkeiten gestattet wird.[39] Eine spezielle Art des Gefühls ist der Tastsinn, der ebenfalls zu üben ist und dessen Urteile sicherer sind als die des Gefühls im allgemeinen, „gerade weil sie beschränkter sind".[40] Bei den Übungen des Gefühlssinnes ist eine Auswahl notwendig, besonders sind solche Übungen abzulehnen, „die den Gefühlssinn erschlaffen und abstumpfen".[41] Gegen Luft beispielsweise ist die Haut abzuhärten, nicht aber sollen die Hände schwielig und „nahezu knöchern" werden, damit sie ja nicht das zarte Gefühl verlieren, das uns die Beschaffenheit der Körper lehrt.[42] Ein ausgebildetes Gefühl nun ist eine Unterstützung sowohl des Gesichts- wie

[33] E I 95. [34] E I 135. [35] E I 137. [36] E I 138. [37] E I 139; I 141. [38] E II 219. [39] cf. II 219—235. [40] E II 235. [41] E II 237. [42] E II 238.

auch des Gehörsinnes.[43] Vom Gesichtssinn, dem wir uns jetzt zuwenden, gilt sogar, daß er „dem Gefühlsorgan unterworfen und [daß] sozusagen die Vorschnelligkeit des ersteren Sinnes durch den schwerfälligen und abgemessenen Gang des zweiten eingeschränkt" wird.[44] Da das Gesicht „der irrsamste von allen unseren Sinnen" ist,[45] muß es sorgfältig geübt werden durch Messen, Erkennen und Schätzen von Entfernungen.[46] Ein hervorragendes Mittel, ein sicheres Auge und eine gewandte Hand zu bekommen, ist das Zeichnen, das aber — nebenbei bemerkt — nur nach der Natur geschehen darf.[47] Das Gehör, der dritte Sinn R.s hat zur Vergleichung und Berichtigung seiner Eindrücke das Gesicht.[48] Hauptsächlich sehe man darauf, daß das Kind die Abstände zwischen Gesichts- und Gehöreindruck kennen lerne. Das Gehör wird geübt durch Übungen des ihm entsprechenden Organs, der Stimme,[49] worüber wir weiter unten sprechen werden. Der nächste Sinn, der Geschmackssinn, ist derjenige, der im allgemeinen den größten Eindruck auf uns macht.[50] Für die Erziehung ist wichtig, daß man dem Kinde soviel als möglich seinen ursprünglichen Geschmack bewahre.[51] Dabei ist festzuhalten, daß Kinder eine andere Lebensart und deshalb auch eine andere Kost nötig haben als die Erwachsenen. Besonders ist Fleisch, da es roh macht, abzulehnen.[52] Es ist eigenartig, daß R. das Ködern mit Speise als Erziehungsmittel gelten läßt und meint, „daß das passendste Mittel die Kinder zu ziehen, das ist, daß wir sie durch ihren Mund leiten",[53] denn die Eßlust ist die Leidenschaft der Kinder.[54] Daß die Eßlust sich dadurch im Kinde einwurzeln könne, nennt R. ein „kleinliches Bedenken".[55] „Ich sehe nicht ein", heißt es an der nämlichen Stelle, „warum, da doch die ganze Kindheit nur Spiel und ungebundene Heiterkeit ist oder sein soll, rein körperliche Übungen nicht einen materiellen, die Sinne berührenden Preis erhalten sollen." Doch sollen diese Preise, wie wir schon hörten, keine Belohnungen sein.[56] Später versichert R. noch einmal, daß Kinder, wenn man sie auch essen läßt, so lange es ihnen gefällt, bei einer „gewöhnlichen und einfachen" Kost niemals zu viel essen und irgend welche Beschwerden bekommen werden.[57] Der Geschmackssinn ist in gewisser Hinsicht die Basis für den Geruchssinn,[58] der jedoch zu sehr ein „Sinn der Einbildung"[59] ist und im ersten Alter zu wenig wirksam ist, als daß er besonderer Pflege bedürfte.[60] Einen sechsten Sinn sieht R. in dem Gemeinsinn. Dieser sechste Sinn heißt Gemeinsinn, „weniger weil er allen Menschen

[43] E II 236. [44] E II 243, auch E II 252. [45] E II 241. [46] E II 244; II 218. [47] E II 253 u. 254. [48] E II 270 u. 271. [49] E II 272. [50] E II 286; II 281. [51] E II 284. [52] E II 285, II 289. [53] E II 286. [54] ibid. [55] E II 287. [56] ibid. [57] E II 296. [58] E II 298. [59] E II 300. [60] E II 301 u. 302.

gemein ist, als weil er ein Ergebnis des wohleingerichteten Gebrauchs der anderen Sinne ist und weil er uns durch Zusammentreffen aller Erscheinungen der Dinge von dem Wesen derselben unterrichtet. Dieser sechste Sinn hat infolge davon keinerlei eigenes Organ; er wohnt nur im Hirn, und seine Empfindungen, die rein innerlich sind, heißen Wahrnehmungen oder Ideen (perceptions ou idées). Nach der Zahl dieser Ideen bemißt sich der Umfang unserer Kenntnisse; ihre Deutlichkeit und Klarheit bedingt die Richtigkeit des Verstandes, und die Kunst, sie untereinander zu vergleichen, nennt man die menschliche Vernunft. Was ich demnach Sinnenvernunft oder kindliche Vernunft genannt habe, besteht in der Bildung einfacher Ideen durch das Zusammentreffen mehrerer Sinnenempfindungen, und was ich geistige oder menschliche Vernunft nenne, besteht in der Bildung zusammengesetzter Ideen durch das Zusammentreffen mehrerer einfacher Ideen."[61] Der erste Schritt nun, den wir über die kindliche Vernunft hinaustun, ist der Schritt eines Erwachsenen.[62] Zur näheren Würdigung und Zusammenfassung über das hier bei der Sinnenbildung Gesagte vergleiche man die Charakteristik des 12jährigen Emil, wie sie R. gibt in E II 305ff. Raumer charakterisiert den Emil in seinem 12. Lebensjahre folgendermaßen: „Ein gesunder, starker, gewandter, sinnengeübter Knabe, ein methodisch für rein irdische Existenz und kalte Selbständigkeit dressierter, ein französisches Karaïben- oder karaïbisiertes Franzosenkind, ohne Phantasie, ohne Poesie, ohne Liebe, ohne Gott.[63]

22. Ziel der Geistesbildung

Im tiefsten Grunde ist R.s Ziel der Geistesbildung formal, der Lehrstoff, das Material, ist nur sekundär bei ihm. Die klarste Stelle ist folgende: „Sein [Emils] Geist ist ein universeller, nicht durch sein Wissen, sondern durch seine Fähigkeit, Wissen zu erwerben, ein offener, fähiger, zu allem bereiter Geist, und, wie Montaigne sagt, „ein wenn nicht unterrichteter, so doch unterrichtbarer Geist". Es genügt mir, daß er bei allem, was er tut, das „wozu" zu finden wisse und das „warum" bei allem, was er glaubt. Denn, noch einmal, mein Ziel ist nicht, ihm die Wissenschaft zu geben, sondern ihm zu lehren, sie im Falle des Bedürfnisses sich zu erwerben, und ihn dahin zu bringen, daß er sie genau nach ihrem Werte schätze und die Wahrheit über alles liebe."[64] Schon weiter oben,[65] in der Polemik gegen das Vernünfteln, bemerkt R., daß der „vernünftige Mensch" das Meister-

[61] E II 303. [62] E II 304. [63] E II 325, Fußnote Sallwürks. [64] E III 190. [65] E II 51.

stück einer guten Erziehung ist, daß also alle die, die das Kind durch Vernunft erziehen wollen, mit dem Ende anfangen. „Liebe Leute, ihr täuscht euch"; heißt es E II 189, „ich lehre meinem Zögling eine sehr lange und mühsame Kunst, die die eurigen ganz sicher nicht besitzen, die nämlich, unwissend zu sein: denn wer nur das zu wissen glaubt, was er wirklich weiß, hat sein Wissen sehr nahe beisammen. Ihr gabt die Wissenschaft — ganz recht, ich befasse mich mit dem Werkzeug, womit man sie erwerben kann." Doch kann auch R. — wie es ganz natürlich ist — nicht auskommen ohne Stoff, er muß diese Fähigkeit, Wissen im Falle des Bedarfs zu erlernen, dem Zögling auch an einem Material beibringen. Und dieses Materiale des Erziehungszieles wird beherrscht von dem Losungsworte: Nutzen. Daneben laufen aber zahlreiche Stellen, in denen immer wieder darauf hingewiesen wird, daß Unwissenheit noch niemals Böses gestiftet hat, sondern daß nur der Irrtum verhängnisvoll ist.[66] Durch die überaus starke Betonung des Formalen ist es ganz konsequent von R., daß er Emil nur wenig Kenntnisse übermittelt, „diejenigen aber, die er hat, sind wirklich sein: nichts weiß er nur halb".[67] Und, wie schon gesagt, müssen diese wenigen Kenntnisse, die der Zögling hat, von Nutzen sein. „Unter den verschiedenen Wissenschaften", klagt R., „die sie [die Lehrer] ihnen [den Zöglingen] zu lehren sich rühmen, wählen sie beileibe nicht diejenigen aus, die jenen wahrhaft nützlich wären, denn das wären Wissenschaften von Sachen und damit kämen sie nicht zu Streich, sondern solche, die man zu verstehen scheint, wenn man ihre Ausdrücke kennt, wie die Heraldik, die Geometrie, die Chronologie, die Sprachen usw., lauter Studien, die dem Menschen und besonders dem Kinde so fern liegen, daß es wunderbar zugehen muß, wenn ihm je irgend etwas von diesem allem ein einziges Mal in seinem Leben von Nutzen sein kann."[68] Was lernt nun Emil? „Die kleine Zahl derjenigen [Kenntnisse], welche wirklich zu unserem Wohlsein beitragen, ist allein der Nachforschungen eines vernünftigen Mannes würdig und folglich eines Kindes, das man zu einem vernünftigen Manne machen will. Es handelt sich durchaus nicht darum, zu wissen, was ist, sondern nur, was nützlich ist."[69] Zusammenfassend können wir sagen: Das Ziel der Geistesbildung nach R. ist Selbsttätigkeit und Selbständigkeit im Denken, formal betrachtet; material wird der Stoff des zu übermittelnden Wissens beschränkt durch den Hinblick auf den praktischen Nutzen fürs Leben.

[66] cf. z.B. E III 8. [67] E III 190. [68] E II 119. [69] E III 7, cf. auch E IV 150; IV 446.

23. *Rousseaus Auffassung vom Denken und Urteilen*

Nach Paul Schneider[70] lassen sich R.s Ansichten über die Entwicklung des Denkens und Urteilens folgendermaßen zusammenfassen: Die Sinneseindrücke erzeugen Empfindungen oder Wahrnehmungen, die Seele ist dabei passiv. Durch Zusammenfassung mehrerer Sinneswahrnehmungen entsteht die Vorstellung (E II 303). Die Sinnesempfindungen können durch das Gedächtnis wieder erzeugt werden; aber sie dauern nicht etwa, auch nicht in abgeschwächtem Zustande, ununterbrochen fort. R. unterscheidet scharf zwischen jener ersten Empfindung und der durch das Gedächtnis reproduzierten. Er betont, daß zwischen beiden ein Unterschied im Inhalte (die zweite ist nur eine ähnliche Empfindung) und in der Entstehungsursache (nur die erste wird durch einen Sinneseindruck hervorgerufen) liegt. Wenn nun solche Wahrnehmungen (primäre oder reproduzierte, aufeinanderfolgende oder gleichzeitige) miteinander verglichen werden auf ihre Beziehungen und Unterschiede hin, so ist das Urteil, das man darüber fällt, eine gemischte oder zusammengesetzte Vorstellung oder ein einfacher Begriff, eine Idee. Bei dieser Tätigkeit ist der Geist aktiv. Weil die verglichenen Wahrnehmungen auch auf Urteilen beruhen, so ist die Ableitung des begrifflichen Urteilens aus ihnen zugleich eine Schlußfolgerung. Urteilen und Schließen sind dasselbe (E III 185). R. unterscheidet nun einfache und zusammengesetzte Ideen. Die einfachen Ideen, die eigentlichen Begriffe, werden gebildet durch die Tätigkeit der sinnlichen oder kindlichen Vernunft (E II 303), die zusammengesetzten Ideen, die eigentlichen Schlußfolgerungen, durch die intellektuelle oder männliche Vernunft (E III 168). Die Ideenbildung beginnt nach R.s Ansichten erst nach dem 12. Lebensjahre (E III 57).

Im Einzelnen ist zu R.s Ansichten über das Denken und Urteilen folgendes noch zu sagen, wobei darauf hingewiesen sei, daß bei der Bildung des Geistes R.s Spartanerideal der beiden Diskurse am deutlichsten noch wahrzunehmen ist und daß, wie wir schon bei der Besprechung der Grundlage der Geistesbildung, der Sinnesübung, sahen, der negative Charakter am meisten gewahrt wird. An zahlreichen Stellen weist R. darauf hin, daß die Vernunft die langsamste Erwerbung des Menschen ist, wofür sicher auch die Tatsache maßgebend ist, daß er, wie er selbst einmal gesteht,[71] mit einer unglaublichen Schwierigkeit studierte. In dem Briefe an Beaumont heißt es: „Sie setzen wie alle, die über diese Dinge handeln, voraus, daß der Mensch seine Vernunft vollständig ausgebildet mitbringt und es nur darauf

[70] Schneider Paul S. 38 u. 39. [71] Conf. I 283.

ankommt, sie in Tätigkeit zu setzen. Dem ist aber nicht so, denn die Vernunft ist eine der langsamsten Erwerbungen des Menschen."[72] Im „Emil" schreibt er: „Von allen Fähigkeiten des Menschen ist die Vernunft, die, sozusagen, nur ein Zusammengesetztes aus allen anderen ist, diejenige, die sich am schwersten und langsamsten entwickelt."[73] Einige Seiten weiter unten heißt er die Kindheit „den Schlaf der Vernunft."[74] Daß wir vorhin mit unserer Behauptung, daß das Spartanerideal R.s hier bei der Geistesbildung wieder durchbricht, Recht hatten, ersehen wir aus folgenden zwei Stellen: „Der Mensch kommt nicht so leicht zum Denken; sobald er aber zu denken beginnt, hört er nie mehr auf. Wer einmal gedacht hat, denkt immer, und wenn der Verstand einmal im Nachdenken geübt ist, kann er nicht mehr in Ruhe bleiben."[75] „Von Natur denkt der Mensch eigentlich kaum. Das Denken ist eine Kunst, welche er lernt wie alle anderen und selbst noch mit mehr Mühe."[76] Es sei nochmals darauf hingewiesen, daß diese Stellen im „Emil", dem Werke seiner größten Reife, stehen. Auch in der „Heloïse" macht R. darauf aufmerksam, daß das Denken das ist, was der Mensch „am spätesten und schwersten erwirbt".[77] Und so haben Kinder kein Urteil,[78] keine wirklichen Ideen[79] und kein Gedächtnis.[80] Was das Kind hat, das ist ein mehr sinnliches Denken, aber auch gesetzmäßig — wie R. ausdrücklich bemerkt[81] — das sind Bilder, die es empfängt.[82] Daher eignet sich auch das rein Verstandesmäßige nicht für Kinder und es kann somit für Kinder kein Studium geben.[83] So bleibt in Hinsicht auf das wirkliche Denken und Urteilen für das Kind nur eines übrig: Unwissenheit[84] und Übung der Sinne und des Körpers als Grundlage für das spätere „wirkliche" Denken, das seinen eigentlichen Platz in der Jünglingszeit hat.[85] Über Sinnenpflege haben wir weiter oben ausführlich gesprochen und weisen darauf hin. Zum Schlusse noch eine Stelle aus der „Heloïse", die das Verhältnis von Vernunft- und Körperbildung präzisiert: „Erst mit den Jahren, wenn der Körper eine gewisse Festigkeit erlangt hat, beginnt die Vernunft sich zu bilden. Es ist also die Absicht der Natur, daß der Körper gestärkt wird, ehe der Geist sich übe. Kinder sind in steter Bewegung. Ruhe und Nachdenken sind ihrem Alter zuwider."[86]

Wie wir schon des öfteren zeigten, ist R. in seiner Auffassung des Denkens in den meisten Punkten von Locke abhängig. Doch ein Punkt trennt ihn von dem Engländer auf das schärfste; es ist dies

[72] Philos. Werke I 256, zit. aus Hüller S. 80. [73] E II 51. [74] E II 114. [75] E IV 161. [76] E V 182. [77] Heloïse II 248. [78] E II 53. [79] E II 111; II 132. [80] E II 117. [81] E II 118. [82] E II 116. [83] E II 132; II 57. [84] E III 175. [85] E IV 360. [86] Heloïse II 249.

R.s aprioristische Auffassung im Gegensatze zu Lockes reinem Empirismus. Karstädt hat recht, wenn er es auffallend findet, daß v. Sallwürk — z. Zt. jedenfalls der gründlichste deutsche R.Kenner — nirgends auf diesen Gegensatz hinweist, trotzdem R. unaufhörlich die Spontaneität des Geistes betont.[87] R. schreitet als Psychologe, wie Karstädt weiterhin bemerkt, weit über seine Zeit hinaus: er ist der Bahnbrecher des erkenntnistheoretischen Apriorismus und nimmt also Kants Erkenntnistheorie gleichsam vorweg.[88] Da R. in fast allen anderen psychologischen Fragen von Locke, oftmals fast sklavisch, abhängig ist, wird es ihm naturgemäß schwer, hier — in der Frage des Apriorismus — seine Ansichten rein — ganz klar wurde er sich nie — vorzubringen. Metaphysische und empirische Psychologie geraten bei ihm immer wieder in Streit. Wie R. zwischen seiner Ansicht und der Lockes schwankt, zeigt am deutlichsten eine Stelle im „Emil", wo es zuerst heißt:[89] „Da alles in den menschlichen Verstand nur durch die Sinne gelangt, so ist die erste Erkenntnis des Menschen Sinnenerkenntnis; sie dient der geistigen Erkenntnis zur Grundlage; unsere ersten Philosophielehrer sind unsere Füße, Hände und Augen." Dieser Satz ist rein Lockeisch. Aber sofort bricht R.s Apriorismus wieder durch: „um denken zu lernen, müssen wir also unsere Glieder, Sinne, Organe üben, welche die Werkzeuge unseres Verstandes sind".[90] Auch die Unterscheidung von natürlichen (!) Empfindungen und erworbenen Ideen trennt R. als Apriorist von Locke, dem reinen Empiristen.[91]

24. Methode der Geistesbildung

Die Parallelität von Individual- und Gattungsentwicklung ist nirgends so deutlich zu sehen wie bei R.s Methode der Geistesbildung. R. führt seinen Zögling den Weg, den die Gattung ging, und es fällt der Methode dabei nur die Arbeit zu, diesen Weg abzukürzen. Deshalb besteht auch diese reine Negativität in der Geistesbildung des Kindes. Die ganze geistige Bildung des Kindes besteht, wie schon ausgeführt, in der Ausbildung der Sinne. Dieses eben genannte biogenetische Grundgesetz ist in R.s Naturbegriff auf das tiefste verankert und wirkt sich in der Methode der Geistesbildung bei R. hauptsächlich aus als die Forderung der Anschauung und der Spontaneität. In diesen beiden methodologischen Prinzipien liegt das wirklich Neue und Bahnbrechende in R.s genannter Methode.

[87] Karstädt S. 47. [88] ibid. [89] E II 186. [90] E II 187. [91] Karstädt S. 46, Vic. Recl. II 163.

Das Prinzip der Anschauung, dem wir uns zuerst zuwenden, folgt, wie schon angedeutet aus dem Prinzip der Naturgemäßheit. „Denn", schreibt Barth,[1] „es ist zweifellos der natürliche Weg der Erkenntnis, von der Anschauung auszugehen. Diese, im Sinne der Wahrnehmung, steht im Gegensatz zum Worte und zum Begriffe. Beide sind ihr gegenüber nicht natürlich, sondern künstlich. Das Wort ist der Wahrnehmung gegenüber ein konventionelles Symbol, der Begriff das Ergebnis geistiger Verarbeitung der Wahrnehmung. Wer mit dem Worte oder dem Begriffe beginnt, fängt gewissermaßen von oben an, die Wahrnehmung hingegen ist die naturgemäße Grundlage der Erkenntnis." Die erste Erziehung bei R., die wir als eine negative darstellten, ist der reinste Anschauungsunterricht, den man sich überhaupt denken kann; denn die Erziehung hat nicht mehr und nicht weniger zu tun, als die Sinne und zwar alle durch Anschauung zu üben. Aber auch für die späteren Kindheitsstufen gilt dieses Prinzip. So schreibt R. von der Erziehung im Kindheitsalter: „Sorge dafür, daß, solange nur sinnenfällige Dinge auf es einwirken, alle seine Begriffe bei den Sinneneindrücken stehen bleiben; sorge, daß es überall nur die körperliche Welt um sich wahrnehme: sonst kannst du sicher sein, daß es auf dich gar nicht hört oder von der sittlichen Welt, wenn du darüber mit ihm sprichst, sich traumhafte Begriffe macht, die du sein ganzes Leben nicht mehr wirst verwischen können."[2] „Seine ganze Umgebung", schreibt R. weiter unten, „ist das Buch, aus dem es, ohne daran zu denken, neue Schätze für sein Gedächtnis schöpft, bis sein Urteilsvermögen sie benützen kann. In der Auswahl dieser Gegenstände, in dem Bemühen, ihm immer diejenigen vorzuführen, die es erfassen kann, und diejenigen verborgen zu halten, die es nicht kennen soll, besteht die wahre Kunst, diese erste Fähigkeit zu pflegen."[3] Darum verlangt auch R., das Kind in seinem Kreise festzuhalten, und fügt bei, daß dies der Gang der Natur sei.[4] Auch für den reiferen Knaben gilt, daß nur die Welt sein Buch und die Tatsachen seine Lehrer seien.[5] Soweit es nur irgendwie möglich ist, verlangt R. Anschauung in natura: „Unterschiebe überhaupt nie der Sache das Zeichen, außer wenn es dir unmöglich ist, sie zu zeigen; denn das Zeichen verschlingt die Aufmerksamkeit des Kindes und läßt es der dargestellten Sache vergessen."[6] In dem gleichen Buche des „Emil" findet sich auch R.s Fundamentalsatz des Anschauungsprinzips: „Sachen! Sachen! Ich kann es nie genug wiederholen, wir legen den Worten zu viel Gewicht bei: mit unserer geschwätzigen Erziehung erzeugen wir nur Schwätzer."[7] Campe bemerkt zu dieser Stelle: „Ich

[1] Barth: Geschichte der Erz. etc. S. 439. [2] E II 50. [3] E II 134; auch Heloïse II 276. [4] E II 154. [5] E III 14. [6] E III 26. [7] E III 71.

würde diese Worte der großen Wahrheit wegen, die darin liegt, mit noch größerer Schrift haben drucken lassen, wenn es ohne typographischen Übelstand hätte geschehen können."[8] „Soviel man kann", heißt es weiterhin bei R., „muß man durch Tatsachen sprechen und nur sagen, was man nicht praktisch ausführen kann."[9] So wird Emil erzogen und darum läuft er auch beim ersten Worte, das er nicht versteht, davon, „treibt sich mutwillig im Zimmer umher und läßt mich allein Reden halten."[10] So ist es auch kein Wunder, daß Emil am Ende der Knabenzeit die Fähigkeit Begriffe zu verallgemeinern und Abstraktionen zu machen, nicht sonderlich geläufig ist.[11] Das ist für R. auch nicht wichtig, sondern ihm ist die Hauptsache, daß sein Emil durch die Menge der vorgeführten Gegenstände sich viele Anschauungen erworben hat.[12] Es wäre falsch, zu glauben, daß mit dem Eintritt der Pubertät die Notwendigkeit der Anschauung aufhöre. Im Gegenteil, R. verlangt auch hier immer wieder Vorführen von Tatsachen, wie wir es später bei der Besprechung der einzelnen Unterrichtsdisziplinen sehen werden. So verlangt er unter anderem auch, daß man die Reisen nicht lese, sondern in Wirklichkeit mache,[13] und weiterhin meint er, daß man über dem Lesen der vielen Bücher eines vergesse, und zwar das hauptsächlichste, „das Buch der Welt".[14]

Das nächste methodologische Prinzip in der Geistesbildung, die Spontaneität, ist bei R. ebenfalls eine Konsequenz seines Naturprinzips. Die Freiheit, Unabhängigkeit und Selbständigkeit, die wir in R.s Naturbegriff als die wesentlichsten Komponenten fanden, fordern mit logischer Konsequenz die Spontaneität als Mittel, um diese eben genannten drei Prädikate des natürlichen Menschen realisieren zu können. Und zwar müssen wir zwei Arten von Spontaneität unterscheiden, die direkte und die indirekte. Unter direkter Spontaneität verstehen wir solche Äußerungen des Menschen, die ohne jedes Zutun von außen, ohne jede äußere Veranlassung aus dem Menschen von selbst erfolgen. Würde man diese Spontaneität als methodologisches Prinzip werten wollen, so würde die erziehliche Einwirkung Null. Die indirekte Spontaneität dagegen besagt, daß eine äußere Veranlassung zur Selbsttätigkeit vorhanden ist, daß aber der Zögling auf Grund dieses äußeren Impulses selbsttätig handelt oder denkt; dabei kann und soll er aber das Gefühl haben, daß er ohne äußeren Anlaß, sua sponte, etwas tut oder überlegt. Das Prädikat der reinen, direkten Spontaneität kommt bei R. fast gar keinem Vorgange zu; denn dazu ist er zu lange in die Schule der Empiristen und Sensualisten Locke und Condillac gegangen und zudem würde der immer dazwischen-

[8] E III 71 Fußn. v. Sallwürks. [9] E III 78. [10] E III 74. [11] E III 191. [12] E IV 162. [13] E V 349. [14] E V 347.

tretende Hofmeister es nie über sich bringen können, daß einmal etwas auch ohne ihn geschieht. Zwei Stellen könnte man als eine Verfechtung der direkten Spontaneität auffassen:[15] „Warum die Zeit verschwenden mit Unterweisungen, die sich immer von selbst ergeben und weder Mühe noch Sorgfalt brauchen? Welches zwölfjährige Kind weiß nicht alles, was du dem Deinigen lehren willst und was seine Lehrer ihm gelehrt haben noch dazu?" Die andere Stelle findet sich in der Mädchenerziehung.[16] Sie ist ganz klar und fordert unzweideutig die reinste, direkte Spontaneität. Sie lautet: „Man fragt, ob die Mädchen Lehrer oder Lehrerinnen haben sollen. Ich weiß es nicht; ich möchte, daß sie weder diese noch jene brauchen, sondern aus eigenem Antrieb lernten, wofür sie so viele natürliche Neigung haben." Dagegen sind der Stellen sehr viele, an denen er immer und immer wieder auf die Notwendigkeit hinweist, daß Kinder zur Selbsttätigkeit anzuregen sind, wo also die Notwendigkeit der indirekten Spontaneität vertreten wird. Diese Herbeiführung des Lernbedürfnisses durch absichtliche Einwirkungen, die aber dem Kinde als unabsichtliche zu erscheinen haben, dürfen wir als eine Auswirkung der oben angeführten sogenannten „unsichtbaren Erziehung" ansprechen. Seine Beispiele, die an Unpraktischsein jedenfalls nicht übertroffen werden können, sollen diese Forderung versinnbildlichen. Über das Anregen der Selbsttätigkeit heißt es z. B.: „Bedenke zuerst, daß es in seltenen Fällen Deine Sache ist, ihm vorzuführen, was er lernen soll; er selbst vielmehr soll es verlangen, suchen und finden: deine Sache ist es, ihm die Dinge faßlich zu machen, jenes Verlangen geschickt in ihm zu erwecken und ihm die Mittel an die Hand zu geben, es zu befriedigen."[17] Wie ängstlich R. bemüht ist, daß sein Zögling trotz der geforderten Spontaneität keinen Schritt ohne ihn macht, ersieht man aus folgender Stelle: „Ich zeige ihm den Weg der Wissenschaft, der in der Tat leicht ist, aber lang, unabsehbar und nur langsam zu durchwandern. Ich lasse ihn die ersten Schritte tun, damit er wisse, wie man auf ihn gelangt, aber ich erlaube ihm nie weit zu gehen."[18] „Es handelt sich weniger darum," heißt es an anderer Stelle, „ihm eine Wahrheit zu lehren, als ihm zu zeigen, wie er es anzufangen habe, um immer die Wahrheit zu finden."[19] Daß der Zögling nur das wirklich weiß, was er so angeregt, selbst erarbeitet und lernt, steht für R. außer allem Zweifel: „Unbestreitbar erhält man von den Dingen, die man auf diese Weise von selbst lernt, klarere und sicherere Begriffe als von denjenigen, die man durch Unterricht von anderen sich aneignet, und außerdem, daß man seine Vernunft nicht daran gewöhnt, sich der Autorität sklavisch zu unterwerfen, wird man viel

[15] E II 188. [16] E V 67. [17] E III 69. [18] E III 188. [19] E III 180.

fähiger, Beziehungen zu finden, Vorstellungen zu verknüpfen, Instrumente zu erfinden, als wenn man alles aufnimmt, wie es uns geboten wird."[20] Weiterhin heißt es: „Genötigt aus sich selbst zu lernen, gebraucht er seine eigene Vernunft, nicht die anderer, denn um dem Vorurteil nichts zu vergeben, muß man der Autorität nichts einräumen, und die meisten unserer Irrtümer kommen uns viel weniger von uns als von den Menschen. Aus dieser fortwährenden Übung muß eine geistige Rüstigkeit erwachsen, ähnlich der, die man dem Körper durch Arbeit und Anstrengung gibt."[21] Besonders bedient sich R. der kindlichen Neugier, um die Selbsttätigkeit anzuspornen: „Mache deinen Zögling aufmerksam auf die Erscheinungen der Natur und du wirst bald seine Neugier anregen; um diese aber zu nähren, mußt du dich nie beeilen sie zu befriedigen. Richte die Fragen nach seiner Fassungskraft ein und lasse sie ihn selbst beantworten. Er soll nichts deshalb wissen, weil du es ihm gesagt hast, sondern weil er es selbst begriffen hat; er soll die Wissenschaft nicht erlernen, sondern erfinden."[22] An anderer Stelle nennt er das „unmittelbare Interesse" „die große und einzige Triebfeder, die sicher und lange wirkt".[23] Auch die Aufmerksamkeit will R. nicht durch Zwang, sondern spontan herstellen: „Dies ist auch die Zeit, es [das Kind] zu gewöhnen, dem nämlichen Gegenstande eine fortgesetzte Aufmerksamkeit zuzuwenden; doch darf diese Aufmerksamkeit nie durch den Zwang, sondern immer nur durch das Vergnügen oder das eigene Begehren hervorgerufen werden."[24] Bei der Frage des Lesenlernens spricht sich R. noch deutlicher über die Bedeutung der kindlichen Lust zum Lernen aus: „Ein sichereres Mittel als alle diese [Lesekästen und -würfel etc.], das man aber immer wieder vergißt, ist die Lust zu lernen. Flöße dem Kinde dieses Verlangen ein und dann laß deine Kasten und Würfel beiseite; denn dann wird jede Methode ihm recht sein."[25] Diese Anreizung der Spontaneität hält R. für etwas sehr Leichtes. In der „Heloïse"[26] läßt er darum die Julie sagen: „Eine nur einigermaßen achtsame Mutter kann ihren Kindern jeden Trieb einflößen. Es gibt genug Mittel, den Wunsch dies oder das zu lernen oder zu tun in ihnen wachzurufen und zu nähren, und soweit sich diese Mittel mit der vollständigen [!] Freiheit des Kindes vereinigen lassen, wende ich sie recht gerne an."

Neben diesen beiden großen Prinzipien läuft noch ein drittes methodologisches Prinzip bei R. her, das aber nur für eine bestimmte Zeit Geltung hat und — es sei dies ausdrücklich betont — lediglich in dieser Auffassung methodologischen Erwägungen entspringt und

[20] E III 54. [21] E III 189. [22] E III 15, ähnl. III 35. [23] E II 150. [24] E III 34. [25] E II 149. [26] Heloïse II 277.

deshalb nicht sittlich zu werten ist. Es ist dies das Prinzip der Nützlichkeit. R. schreibt darüber: „Sobald wir soweit sind, daß wir unserem Zögling einen Begriff von dem Worte ‚nützlich' geben, haben wir einen neuen wichtigen Anhaltspunkt gewonnen ihn zu leiten; denn dieses Wort macht einen großen Eindruck auf ihn: er faßt es ja doch nur auf im Verhältnis zu seinem Alter, und er sieht die Beziehung desselben auf sein wirkliches Wohlbefinden deutlich ein. . . . „Wozu ist das gut?" — das wird hinfort das heilige Wort sein, das Wort, das in allen Handlungen unseres Lebens zwischen ihm und mir entscheidet; das ist die Frage, die ich von meiner Seite allen seinen Fragen unfehlbar entgegensetze und die dieser Masse alberner und lästiger Fragen einen Zügel anlegt, mit welchen die Kinder nutzlos und ruhelos ihre ganze Umgebung belästigen, mehr um eine Art Herrschaft über sie auszuüben, als um irgendeinen Nutzen daraus zu ziehen."[27]

Neben diesen drei Prinzipien sind noch einige gelegentliche methodologische Ausführungen R.s von Wichtigkeit. Vor allem wendet er sich dagegen, daß ein Kind etwas auswendig lernen müsse;[28] sodann dünken ihn die gewöhnlichen Fragen des Lehrers „fruchtlos und schulmeisterlich",[29], während er die Katechismusfragen für widersinnig hält; denn es belehrt ja der Schüler den fragenden Lehrer.[30] Doch gesteht R. den Kindern nicht — wie man meinen sollte — das Recht zu, nach allem zu fragen, „da sie überhaupt nicht alles zu wissen brauchen".[31] Die Frage, ob man analytisch oder synthetisch verfahren solle, hängt n. s. A. von der Struktur des einzelnen Faches sowie von der Unterrichtsgelegenheit ab.[32] Als das große Geheimnis der Erziehung bezeichnet er die richtige Abwechslung zwischen Übungen des Körpers und solchen des Geistes, die so beschaffen sein muß, daß diese beiden Übungen sich gegenseitig zur Erholung dienen.[33]

Gewissermaßen als Zusammenfassung von R.s Ansichten über die Methode der Geistesbildung und als Rückblick können wir die Stelle in der „Heloïse" betrachten, die lautet: „Dies abgerechnet, unterliegen sie nicht dem geringsten Zwange; man zwingt sie nie, etwas zu lernen; man langweilt sie nicht mit fruchtlosen Ermahnungen; man zankt sie nie aus; der einzige Unterricht, den sie erhalten, ist praktischer Art, wie ihn uns ohne allen Aufwand von Kunst die Natur der Dinge selbst an die Hand gibt."[34] Im übrigen wird aus der folgenden Darlegung der Ansichten R.s über die einzelnen Unterrichtsfächer deutlich die Beherrschung durch die gezeigten methodologischen Prinzipien ersichtlich sein.

[27] E III 65 u. 66. [28] E II 135. [29] E II 323. [30] E V 80. [31] Heloïse II 269. [32] E III 29. [33] E III 164. [34] Heloïse II 273.

Zur Einleitung dieses Abschnittes sei darauf hingewiesen, daß R. einzelne Unterrichtsfächer sehr stiefmütterlich behandelt, während er andere wiederum vollständig übergeht. Der Vollständigkeit halber werden wir auch das wenige, das er über einzelne Fächer zu berichten für nötig hält, im folgenden besprechen, da gerade hierin viele Nachrousseauiker, besonders die Philanthropisten, oft in einer lächerlich sklavischen Art und Weise ihrem Meister folgten.

Wenn wir uns nun zunächst den Fächern zuwenden, die das humanistische Wissen ausmachen, so müssen wir für die zwei wesentlichsten, den Religions- und den Moralunterricht, auf das bei Willensbildung und religiöser Erziehung Gesagte verweisen und können somit übergehen zum nächstwichtigen Fach des humanistischen Wissens: der Geschichte. Diese hat bei R. die Aufgabe, einen Lehrgang in praktischer Philosophie"[35] für den Zögling zu geben, d. h. die Handlungen, die sich in der Geschichte abspielen, müssen nach der sittlichen Seite hin gewürdigt werden.[36] Dies ist aber für den Zögling vor der Pubertätszeit nicht möglich und nicht nötig, da die sittliche und damit auch soziale Erziehung mit dem genannten Zeitpunkte beginnt. Da muß nun der Zögling die Menschen kennen lernen. Diese lernt man aber nur im Handeln kennen.[37] „Hier hat die Geschichte einzutreten; mit ihrer Hilfe wird er in den Herzen der Menschen lesen ohne philosophische Belehrung."[38] R. fühlt selbst, daß damit eigentlich ein Abfall von seinem Naturprinzip gegeben ist und rechtfertigt diese Einschaltung der Geschichte an Stelle des wirklichen Lebens dadurch, daß er den Vorzug der Geschichte gegenüber dem Leben darin sieht, daß fürs erste der Zögling nicht Misanthrop und Spötter wird und daß zweitens bei der Geschichte die Ursachen der Handlungen übersehen werden können, während dies bei der Betrachtung der gegenwärtig lebenden Menschen nicht möglich ist.[39] Aus der Tendenz des Geschichtsunterrichts heraus, den Menschen kennen zu lernen, lehnt R. auch alle Katastrophen- und Umwälzungsgeschichte ab[40] und fordert Kenntnis des menschlichen Privatlebens und des Menschen der Masse.[41] „Der Gesichtsausdruck liegt nicht in den großen Zügen, auch der Charakter nicht in den großen Handlungen: in den Kleinigkeiten enthüllt sich das Wesen."[42] Darum bevorzugt R. auch die alten Schriftsteller, besonders Plutarch, der die Menschen in kleinen Zügen malt, vor den modernen.[43] Den Kontakt mit seinem Naturprinzip schließt R. wieder mit der Forderung, daß der Geschichtsunterricht nur Tat-

[35] Berg S. 22. [36] E II 126. [37] E IV 104. [38] E IV 103. [39] E IV 101—103, 112. [40] E IV 105. [41] E IV 115; IV 116. [42] E IV 118. [43] ibid.

sachen geben darf, die dann der Zögling selbständig beurteilen soll. „Tatsachen, Tatsachen! und die möge er selbst beurteilen; so lernt man die Menschen kennen."[44] Das Muster einer solchen Geschichtsschreibung ist für R. Thukydides, der Tatsachen ohne Urteile überliefert.[45]

Die alten Völker müssen auch Emil, der in seiner Jünglingszeit nunmehr Ästhetik betreibt,[46] die Einfachheit des Geschmackes lehren.[47] Im übrigen ist die Natur das „wirkliche Muster des Geschmackes."[48] Auch das Besuchen von Schauspielen bewerkstelligt der Erzieher nicht, um dem Zögling die Schauspieler zu zeigen, sondern um ihn zu Geschmacksstudien zu veranlassen.[49]

Sprachunterricht, Rechtschreiben, Grammatik sowie Redeübungen werden von R. vollständig übergangen. Dagegen wurde seine Auffassung über die Möglichkeit der Fremdsprachen in der Erziehung des Kindes wegweisend für die späteren Pädagogen. Seine Ansicht ist, daß Kinder vor dem 12. oder 15. Lebensjahre — von den Wunderkindern abgesehen — nicht zwei Sprachen erlernen können.[50] Würde die Fremdsprache sich nur anderer Zeichen bedienen, so wäre ein fremdsprachliches Studium schon in der Kindheit möglich. Da aber jede Sprache andere Begriffe — Ideen — hat, müßte das Kind, um wirklich eine Fremdsprache erlernen zu können, die Fähigkeit haben, Ideen miteinander zu vergleichen.[51] Da die Kinder diese Fähigkeit nicht haben, sondern immer nur — wenn sie auch äußerlich besehen alle möglichen Sprachen sprechen können — ihre Sprache sprechen, bleibt es dabei, daß für das Kind eine Fremdsprache nicht möglich ist. „Man gebe den Kindern so viel Synonyma als man will, man ändert die Worte, aber nicht die Sprache; immer werden sie [die Kinder] nur eine einzige sprechen."[52]

Von den Fächern der humanistischen Fertigkeiten, dem Sprechen, Lesen und Schreiben, tut R. das letztere, das Schreiben, am schnellsten ab. „Soll ich jetzt vom Schreiben reden? Nein, ich schäme mich doch, in einer Abhandlung über die Erziehung mit solchen Lappalien mich aufzuhalten."[53] „Ich nehme es fast als gewiß an, daß Emil vor seinem zehnten Jahre vollkommen lesen und schreiben kann, gerade weil ich so wenig Wert darauf lege, daß er vor seinem fünfzehnten so weit sei."[54]

Bei der Besprechung des Lesens kommt R.s Gegnerschaft gegen die Bücher so richtig zum Vorschein. „Ich hasse die Bücher," schreibt er, „sie lehren nur von Dingen reden, von denen man nichts weiß. . . . Ein gut vorbereiteter Kopf ist das Denkmal, in das die menschlichen

[44] E IV 109. [45] E IV 111. [46] E IV 449. [47] E IV 462. [48] E IV 454. [49] E IV 469. [50] E II 120. [51] E II 121; II 122. [52] ibid. [53] E II 150. [54] E II 151.

Kenntnisse am sichersten eingeprägt werden."[55] An einer anderen Stelle ruft er aus: „Bücher! Welch trauriges Zimmergerät für sein Alter!"[56] Deshalb verwirft R. auch jedes Buch im Kindheitsalter und verlangt, daß der junge Zögling nur ein Buch kenne und darin lesen könne, nämlich das Buch der Natur, der Welt, die ihn umgibt: „Wenn er [Emil] nicht so gut wie andere Kinder in unseren Büchern liest, so liest er besser im Buche der Natur; sein Verstand liegt ihm nicht auf der Zunge, sondern im Kopfe."[57] Durch das Ausschalten der Bücher glaubt R. die Geißel der Kindheit entfernt zu haben: „Indem ich so von den Kindern alle Pflichten wegnehme, entferne ich auch die Quelle ihrer größten Plage, die Bücher. Das Lesen ist eine Geißel für die Kinder, und es ist fast die einzige Beschäftigung, die man ihnen zu geben weiß. Emil wird im zwölften Jahre kaum erfahren, was ein Buch ist."[58] Durch das Verwerfen der Bücher ist aber nicht ausgeschlossen, daß Emil das Lesen lernt, allerdings mit der Einschränkung, es dann erst zu lernen, „wenn das Lesen ihm nützlich sein wird; bis dahin dient es nur dazu, ihn zu langweilen".[59] Wie soll nun der Zögling lesen lernen? Lesekasten, Lesewürfel, Lesekarten etc. lehnt R. alle zusammen ab und fordert nur eines, daß das Kind Lust zum Lernen habe, „dann wird jede Methode ihm recht sein".[60] Eine Einladungskarte zu Schokolade an Emil, die er aber nicht enträtseln kann und deren Inhalt er erst später erfährt, nachdem es schon zu spät ist, flößt ihm die Sehnsucht ein, das Lesen zu erlernen.[61] Ähnlich ist die Lesemethode auch in der „Heloïse"[62] beschrieben, bloß natürlicher und wahrscheinlicher: Die Mutter liest ein Stück aus einem Buche vor und gerade an der packendsten und spannendsten Stelle schützt sie eine Arbeit vor, um abbrechen zu können. Die Dienstboten, an die sich das Kind wendet mit der Bitte weiterzulesen — die aber vorher von der Mutter instruiert wurden —, können es entweder sehr schlecht oder gar nicht. Ein Dienstbote nun rät dem Kinde, das Lesen doch selbst zu erlernen, dann brauche es nicht mehr fremde Hilfe. Wenn der Zögling auch lesen lernt, „so soll er seine Kenntnisse doch nicht aus Büchern schöpfen, denn solche sind darin doch nicht enthalten, und das Lesen frommt den Kindern in keiner Weise".[63] Im Knabenalter findet sich R. mit der Notwendigkeit ab, Bücher mit seinem Zögling zu lesen, und er empfiehlt eines, welches nach seiner Ansicht die „glücklichste Darstellung einer natürlichen Erziehung gibt",[64] nämlich den Robinson Crusoe. Robinsons Schicksal von der Ankunft auf der Insel bis zur Heimfahrt „soll zugleich Emils Unterhaltung und Belehrung bilden während des Lebensabschnittes, von

[55] E III 96. [56] E II 309. [57] E II 314. [58] E II 147. [59] ibid. [60] E II 148. [61] E II 150. [62] Heloïse II 277—279. [63] ibid. S. 279. [64] E III 98.

welchem hier die Rede ist".[65] Später gibt R. dem Emil auch andere Bücher in die Hand, wobei er aber die der Alten bevorzugt, weil sie mehr Natürlichkeit haben,[66] während er die moderne Literatur, das „Abwasser" der „reinen [antiken] Literatur", das „Geschwätz der Akademien" als abschreckendes Beispiel vorführt.[67] Auf der Reise wird der „Telemach" gelesen[68] sowie Montesquieus „Über den Geist der Gesetze".[69]

Was die Erziehung zum Sprechen anlangt, so geht die Entwicklung ganz gesetzmäßig vor sich. Die erste Sprache, die das Kind spricht, ist die Ursprache. „Diese Sprache ist nicht artikuliert; aber sie ist betont, klangvoll, verständlich."[70] Zu dieser Sprache der Stimme kommt kurze Zeit darauf die Gebärdensprache. „Empfindungen sprechen sich in Verzerrungen des Gesichts aus, Gefühle in den Blicken."[71] Auch das erste Weinen des Kindes ist Sprache; es dient zur Befriedigung von Bedürfnissen.[72] „Aus diesen Tränen, denen man so wenig Bedeutung beimessen möchte, entspringt die erste Beziehung des Menschen zu seiner ganzen Umgebung; sie schmieden den ersten Ring in der langen Kette, aus welcher die gesellschaftliche Ordnung gebildet ist."[73] Ist nun zu erwarten, daß das Kind Worte aufnehmen kann, so gilt folgendes: „Die ersten Wortlaute, die man ihnen [den Kindern] zu hören gebe, müßten selten, faßlich und deutlich sein und oft wiederholt werden, und die Worte, die dadurch gebildet werden, müßten sich nur auf sinnenfällige Gegenstände beziehen, die man dem Kinde zuvor zeigen könnte."[74] Der Wortvorrat sollte so eingeschränkt werden, daß das Kind nicht mehr Worte als Ideen hat. „Es ist sehr mißlich, wenn es mehr Worte als Ideen hat und wenn es mehr zu sagen weiß als zu denken."[75] Da die Kindergrammatik äußerst gesetzmäßig ist, ist es „eine unerträgliche Schulmeisterei und eine ganz und gar überflüssige Bemühung, sich auf die Berichtigung aller dieser kleinen Sprachfehler bei den Kindern einzulassen: mit der Zeit verbessern sie sich ganz gewiß von selbst. Sprich du nur immer richtig mit ihnen und lege es darauf an, daß sie bei niemandem lieber seien als bei dir, und du kannst versichert sein, daß unmerklich ihre Sprache sich nach der deinigen richten wird, ohne daß du sie je getadelt hast."[76] An verschiedenen Stellen wendet sich R. gegen die Beschleunigung des Sprechenlernens und meint, das Kind „wird aus sich selbst schon zu sprechen wissen, wenn es eben den Nutzen davon einsieht".[77] Durch Auswendiglernen wird das Sprechen ebenso verschlechtert wie durch das Beschleunigen.[78] Wie beschaffen wird nun Emils Sprech-

[65] E III 100. [66] E IV 467. [67] E IV 468. [68] E V 441. [69] E V 446. [70] E I 146. [71] E I 147. [72] E I 148. [73] E I 149. [74] E I 176; I 188. [75] E I 192. [76] E I 188; ähnlich I 186. [77] E I 188; I 190; I 179. [78] E I 183.

weise sein? Nach R.s Ansicht hat der Mensch drei Arten von Stimmen: die artikulierte oder Sprechstimme, die melodische oder Singstimme, die akzentuierte oder die Stimme des Pathos.[79] Das Kind hat diese drei Arten von Stimmen ebenso wie der Erwachsene, kann sie aber nicht so vereinigen wie dieser. Wie nun die Vereinigung dieser drei Stimmen in der Musik — als das Ideal — eine Unmöglichkeit für Kinder ist, so hat auch ihre Sprache in der Sprechstimme keinen Akzent, der ja die Seele der Rede ist;[80] „sie schreien, aber akzentuieren nicht, und da sie im Reden wenig Energie entwickeln, haben sie auch in ihrer Stimme wenig Akzent. Unser Zögling wird noch eine gleichförmigere, einfachere Sprechart haben, weil seine noch schlummernden Leidenschaften ihre Sprache nicht in die seinige mischen werden."[81] Das Ziel des kindlichen Sprachunterrichts nach R. lautet: „Man lehre ihn [den Zögling] gleichmäßig und deutlich sprechen, gut artikulieren, genau und ohne Ziererei aussprechen, den grammatischen Akzent und den Wortton erkennen und beobachten und immer mit soviel Stimmen reden, daß er verstanden werden kann, nie aber mit mehr, als eben nötig ist, ein gewöhnlicher Fehler bei Kindern in den Collèges: in keinem Dinge etwas Überflüssiges!"[82]

Im Singen mache man die Stimme des Kindes ebenfalls „richtig, gleichmäßig, biegsam und klangvoll"[83] und sein Ohr empfänglich für Harmonie und Takt. „Nachahmende und theatralische Musik paßt nicht für sein Alter." Nach R.s Ansicht sollte das Kind nicht einmal Worte singen; fühlt es aber Lust dazu, so würde er eigene Kinderlieder verfertigen, „die ebenso einfach wären als eine Ideen."[84] Da der Zögling nur immer zum Klavier singen soll, so ist es notwendig „recht regelmäßige, gut kadenzierte Sätze zu erfinden [!], hierauf sie durch eine sehr einfache Modulation zu verbinden, endlich ihre Verhältnisse untereinander durch eine sinnentsprechende Gliederung zu bezeichnen".[85] Auch für das Singen gilt ebenso wie für das Sprechen: „nur keinen unnatürlichen Gesang, nichts Pathetisches, Ausdrucksvolles."[86] Eigenartig ist die Forderung R.s, daß die Musik, man lehre sie wie man wolle, für die Kinder mehr sein soll als eine Erheiterung.[87]

In den Fächern, die das realistische Wissen ausmachen, wurde R. am meisten bahnbrechend durch seine Ansichten über den Geographieunterricht. Er war der erste Pädagoge, der diesen Unterricht methodisch richtig begann, nämlich mit der Heimatkunde. „Die beiden ersten Punkte in seiner Geographie werden seine Vaterstadt und das Landhaus seines Vaters sein, dann die zwischenliegenden Orte, hierauf die Flüsse der Umgegend, endlich der Anblick der Sonne und die Art,

[79] E II 273. [80] E I 185. [81] E II 273. [82] E II 274. [83] E II 275. [84] ibid. [85] E II 277. [86] ibid. [87] E II 279.

wie man sich orientiert."[88] In scharfen Worten wendet sich R. gegen das Unterschieben der Zeichen und Namen für die wirkliche Sache. „In jedem Fache, welchen Namen es trage, sind die darstellenden Zeichen ohne die Idee der dargestellten Sachen nichts."[89] Mit bitterem Hohn auf die damaligen „gelehrten Herrchen" meint R., daß kein zehnjähriges Kind nach zweijährigem [herkömmlichen] Geographieunterricht den Weg von Paris nach Saint-Denis findet oder nach einer Karte den Windungen der Wege im Garten seines Vaters nachzugehen imstande ist. Auch Erd- und Himmelsgloben als Ausgangspunkte für den Geographieunterricht verwirft R.[90] Sein Zögling dagegen soll die Karten und Globen selbst machen, gewissermaßen als Prüfung, ob er das Geographische in der Natur wirklich begriffen hat.[91]

Auch in der Physik beginne man immer mit den sinnenfälligsten und gewöhnlichsten Erscheinungen und gewöhne den Zögling diese Erscheinungen nicht als Gründe, sondern als Tatsachen anzusehen.[92] Ferner werden auch hier die Unterrichtsmittel selbst angefertigt, wie R. an dem Beispiel der Selbstanfertigung eines Kompasses zeigt.[93]

Naturgeschichte, Chemie und Rechnen berührt R. in seinem „Emil" überhaupt nicht, während er dagegen der Astronomie mehr Gewicht beilegt. Diese Wissenschaft wird in den Dienst der Heimatkunde gestellt und ihr praktischer Nutzen durch Verlaufen des Erziehers und Zöglings ad oculos demonstriert.[94]

Auch Mineralogie wird Emil gelehrt. Sein Mineralienkabinett ist aber reicher als das der Könige, sein Kabinett ist die ganze Erde. „Da ist alles an seinem Platze; der Naturforscher, der es besorgt, hat das Ganze in der schönsten Ordnung ausgelegt: Daubenton könnte es nicht besser machen."[95]

Von den mathematischen Fächern wird nur die Geometrie berücksichtigt und dabei der grundlegende Unterschied dargelegt, daß sie für die Erwachsenen logisches Denken bedeutet, während sie für die Kinder die Kunst zu sehen ist.[96] Deshalb ist auch die Hauptsache in der Geometrie, daß die Figuren ganz richtig und exakt gezeichnet werden;[97] insofern ist Geometrie „nur die Kunst sich des Lineals und des Zirkels gut zu bedienen".[98] Die Methode des Geometrieunterrichtes besteht darin, daß der Zögling die Beweise selbst finde:[99] „Ich selbst maße mir auch gar nicht an, Emil die Geometrie zu lehren, er wird sie mir lehren; ich werde die Beziehungen suchen, er wird sie finden; denn ich werde sie so suchen, daß er sie finden kann." [!]

Beim Zeichnen sehen wir wiederum die durchgehende Herrschaft

[88] E III 30. [89] E II 124. [90] E III 16. [91] E III 31. [92] E III 58. [93] E III 51. [94] E III 72 ff. [95] E V 194. [96] E II 257. [97] E II 262. [98] E II 263. [99] E II 258 u. 259.

des Naturprinzips. Emil muß diese Kunst pflegen nicht der Kunst wegen, sondern um „ein sicheres Auge und eine gewandte Hand" zu bekommen[100] und um „die Kenntnis der wahren Verhältnisse von Größe und Gestalt zwischen Tieren, Pflanzen, Naturkörpern und einen schnellen Blick für die perspektivische Wirkung"[101] zu gewinnen. Um dem Zögling Lust und Freude beizubringen, stellt sich der Erzieher auf die gleiche primitive Stufe wie sein Zögling, und beide wetteifern nun in dieser Kunst. „Alles aber, was wir tun, wird unter den Augen unseres Lehrmeisters [= der Natur] geschehen."[102] Der Schüler darf nur nach der Natur zeichnen und niemals eine andere Vorlage haben als den Gegenstand selbst.[103] Die Zeichnungen läßt R. rahmen — warum tut es der Zögling nicht selbst? — und sie dienen dann als Zimmerschmuck.[104] Karstädt bemerkt zu R.s Zeichenunterricht:[105] „Man übersetzte die Seiten über Emils Zeichnen in die Sprache moderner amtlicher Bestimmungen und man hat die Anweisungen des Berliner Grundlehrplanes und des Ministers für die neue Zeichenmethode."

Trotzdem die Arbeit bei R., wie wir schon des öfteren sahen, Prinzip ist, ist sie doch auch Disziplin, insofern als er fordert, daß sein Zögling ein Handwerk erlernen muß. Die Gründe dafür sind ganz verschiedener Art. Zunächst ist es R.s Ansicht, daß jeder Mensch der Gesellschaft gegenüber zur Arbeit verpflichtet ist,[106] weiterhin ist das Handwerk der naturgemäßeste und unabhängigste Beruf;[107] auch die Absicht, den Zögling für alle Zeiten materiell gesichert zu sehen, spielt mit.[108] Ferner „handelt es sich weniger darum, ein Handwerk zu lernen, um es zu verstehen, als um die Vorurteile zu beseitigen, die es verachten".[109] Außerdem wird dem Zögling durch gewerbliche und mechanische Tätigkeiten das soziale Leben nahegebracht.[110] Es muß ausdrücklich darauf hingewiesen werden, daß das Handwerk nicht der spätere Beruf Emils ist, sondern daß es hier wie ein Unterrichtsfach zu werten ist. Was Emil eigentlich — praktisch und real gesprochen — geworden ist, ist aus dem ganzen Erziehungswerke nicht ersichtlich. Daß dieses Handwerk nur Unterrichtsfach und nicht späterer Lebensberuf ist, ersieht man am besten aus der folgenden Stelle: „Man gebe dem Erwachsenen ein Handwerk, das seinem Geschlechte angemessen ist, dem Unerwachsenen eines, das für sein Alter paßt."[111] Für Luxusarbeiten und -gewerbe hat Emil kein Verständnis, sondern er schätzt nur die praktischen (= nützlichen) Handwerke.[112] Das Handwerk darf ferner nicht ungesund sein, Mühsamkeit

[100] E II 253. [101] E II 254. [102] E II 255. [103] E II 253. [104] E II 256. [105] Karstädt S. 65. [106] E III 137. [107] E III 138. [108] E III 139. [109] E III 140. [110] E III 103. [111] E III 151. [112] E III 104; III 110; III 145.

und Gefährlichkeit dürfen den Zögling aber nicht abhalten.[113] Wenn jemand in der Lage ist, zu wählen, so sehe er auch auf Reinlichkeit; darum erlernt Emil das Schreinerhandwerk.[114] Diese Wahl hat aber, wie R. ausdrücklich bemerkt, nicht der Erzieher zu treffen, sondern der Zögling selbst.[115] Der Erzieher lernt nun mit dem Zögling, der schon durch seine früheren Körper- und Sinnesübungen zu einem Handwerk vorbereitet ist, gemeinsam die Schreinerei.[116] Wenn nun auch R. verlangt, daß beide, der Erzieher und der Zögling, wie wirkliche Lehrlinge, wirkliche Arbeiter zu betrachten und zu behandeln sind, so fordert er doch im nächsten Absatz: „Wir gehen nicht bloß als Arbeiter in die Lehre, sondern auch als Menschen, und dieser letztere Beruf erfordert eine mühsamere und längere Lehrzeit als der erstere."[117] So entscheidet er sich wöchentlich zwei- bis dreimal einen ganzen Tag beim Meister zuzubringen.

26. Die Mädchenerziehung bei Rousseau

In fast allen Werken über R. und seine Pädagogik findet man immer wieder den Hinweis und Vorwurf, daß R. bei der Mädchenerziehung von seinem Naturprinzip abgefallen sei und in die herkömmlichen Bahnen eingelenkt habe. Diese Ansicht ist grundfalsch. Die ganze Mädchenerziehung ist bei R. — wie wir nachher beweisen werden — beherrscht von dem Naturprinzip. Allerdings treffen seine pädagogischen Konsequenzen aus dem Naturprinzip sehr häufig mit der herrschenden Praxis zusammen. Man mag dies als eine Sophisterei ansehen, aber es ist doch ein grundlegender Unterschied, ob einer althergebrachte pädagogische Praxen einfach übernimmt oder ob er auf Grund eines ihm originellen Systems, von einer anderen als der herkömmlichen Basis aus, zu ähnlichen oder gleichen Forderungen kommt. An mehreren Stellen des 5. Buches weist R. so ausdrücklich und in so nicht mißzuverstehender Weise auf die Forderung der Naturgemäßheit in der Mädchenerziehung hin, daß es einen wundern möchte, wie derartige Stellen einfach übergangen werden können. So heißt es gleich zu Anfang: „Willst du immer recht geleitet sein, so folge immer dem Winke der Natur. Alles, was das Geschlecht kennzeichnet, muß als von der Natur eingerichtet geachtet werden. Man sagt immer, die Frauen haben diesen oder jenen Fehler, den wir nicht haben. Euer Dünkel täuscht auch; bei euch wären das Fehler, bei ihnen sind es auszeichnende Eigenschaften; hätten sie diese nicht, so ginge alles nicht so gut. Laß diese vermeintlichen Fehler nicht ausarten, aber

[113] E III 152. [114] E III 155; III 156. [115] E III 147; III 114. [116] E III 158. [117] E III 159.

hüte dich ja, sie auszurotten."[1] Der Mutter einer Tochter ruft R. zu: „Höre meinen Rat, einsichtige Mutter, und mache aus deiner Tochter nicht etwa einen rechten Menschen, als wolltest du die Natur meistern, sondern ein rechtes Weib und sei versichert, daß sie darum für sich und uns nur schätzbarer sein wird."[2] Am Schlusse der Erziehung Sophiens blickt R. zurück auf das Geleistete und faßt es folgendermaßen zusammen: „In der Schule der Natur aufgezogen wie Emil ist sie für ihn mehr geschaffen als irgendein anderes Mädchen; sie wird das Weib des Mannes sein."[3] Abgesehen von diesen prinzipiellen Stellen finden sich auch zahlreiche einzelne Hinweise und Motivierungen durch das Naturprinzip. So z. B., wenn Sophie eine einfache Kleidung trägt und sich nicht schnürt,[4] Phrasen und das nichtssagende Gerede der Galanterie verachtet,[5] aus der Stadt auf das Land zurückkehrt aus Überdruß, daß sie dort statt der gesuchten Männer nur „Affen" fand[6] u. dgl. m. Sogar der Vertragsgedanke, den wir oben als einen Teil und eine Konsequenz des Naturprinzips fanden, spielt auch in die Mädchenerziehung herein, indem hinsichlich der Gattenwahl zwischen Vater und Tochter eine Vereinbarung, eine Art Vertrag, getroffen wird.[7] Weiterhin ist das Naturprinzip gewahrt dadurch, daß alle pädagogischen Maßnahmen sich auf die Psychologie der Frau aufbauen, welche Auswirkung des Naturprinzips wir schon bei der Betrachtung der Knabenerziehung fanden. Mögen die Anschauungen R.s über die weibliche Seele noch so problematisch sein, uns genügt hier die Tatsache, daß auf der Natur des Weibes seine pädagogischen Maßnahmen basieren.

Überblickt man generell das Verhältnis der männlichen und der weiblichen Psyche, so ergibt sich eine Inferiorität des weiblichen Intellekts und eine Superiorität des weiblichen Gemüts und Gefühls gegenüber dem männlichen Gefühls- und Verstandesleben. Sonst ist für R.s Frauenpsychologie noch zu sagen, daß das, was er hier schildert, stark orientalisch anmutet und uns einen Geschmack bekommen läßt, von welcher Sorte die Frauen gewesen sein mögen, mit denen er in nähere Berührung kam und die ihm Material zu seinen frauenpsychologischen Beobachtungen lieferten. Im einzelnen hat er folgende Ansichten: In allem, was nicht dem Geschlechte angehört, ist das Weib, was der Mann ist, während dagegen in dem, was mit dem Geschlechte zusammenhängt Mann und Weib überall Verschiedenheiten, aber auch Berührungspunkte haben. Was nun beide Geschlechter gemeinsam haben, das gehört der Gattung an, und alles, was sie verschieden haben, dem Geschlechte.[8] Das Verhältnis beider Ge-

[1] E V 26. [2] E V 29. [3] E V 187. [4] E V 40; V 127. [5] E V 142; V 144. [6] E V 161; V 165. [7] E V 155. [8] E V 4 u. 5.

schlechter zueinander bestimmt nun R. folgendermaßen: „Das eine [Geschlecht] soll tätig und stark, das andere leidend und schwach sein: das eine muß notwendigerweise wollen und können, das andere tut genug, wenn es schwachen Widerstand leistet.“[9] Es liegt auf der Hand, daß in Beziehung auf die Willensbildung — wie wir nachher sehen werden — aus dieser naturgesetzten Verschiedenheit völlig entgegengesetzte pädagogische Forderungen und Tätigkeiten entspringen müssen. R. weist selbst darauf hin: „Sobald einmal bewiesen ist, daß Mann und Frau in Charakter und körperlicher Anlage weder gleich geartet sind noch sein dürfen, so folgt, daß sie nicht dieselbe Erziehung haben dürfen.“[10] Sind diese beiden Stellen wichtig für die auf dieser Ansicht basierende Willensbildung, so sind der Stellen über die Eigenart des weiblichen Intellekts noch weit mehrere. Nach R. sind die Frauen der Abstraktion nicht fähig, dafür sind sie scharf in den Beobachtungen, auf Grund derer dann die Männer Grundsätze aufstellen. „Die Frau hat mehr Geist, der Mann mehr Genie.“[11] Wegen dieser praktischen Veranlagung bezeichnet R. auch als das Buch der Frauen: die Welt.[12] An anderer Stelle umschreibt er dies genauer: „Geistesgegenwart, Scharfsinn, feine Beobachtung sind die Wissenschaft der Frauen; die Geschicklichkeit, Nutzen daraus zu ziehen, ist ihre Begabung.“[13] Es ist auch ganz konsequent von R., wenn er bei den Frauen das Urteilsvermögen sich früher bilden läßt wie beim Mann: „Das Urteil der Frauen bildet sich früher aus als das der Männer; da sie fast seit ihrer Kindheit sich selbst zu wahren und ein schwer zu hütendes Pfand zu bewahren haben, so muß das Gute und Böse ihnen notwendig früher bekannt werden.“[14] Neben dieser Urteilsfähigkeit, die ja auch in der Knabenerziehung stark betont wird, findet sich bei Sophie noch eine Anlage, auf die R. bei der Erziehung des Emil in der Knabenzeit nichts gibt und sie sogar unterdrückt, nämlich die Phantasie, die durch die Empfindsamkeit des Herzens Sophiens „manchmal in eine schwer zu mäßigende Regsamkeit“ versetzt wird.[15] Am schärfsten wendet sich R. gegen die schöngeistigen Frauen: „Eine schöngeistige Frau ist die Geißel ihres Mannes, ihrer Kinder, ihrer Freunde, ihrer Diener, ja der ganzen Welt.“[16] Für das feine Beobachtungsvermögen R.s zeugen die Forderungen, daß man beim Mädchen Flitter, Putzwerk und Puppen als Spielzeuge verwenden dürfe, denn die Sucht zu diesen Dingen ist dem Mädchen natürlich.[17] Weiterhin bekämpft er auch nicht die weibliche Listigkeit, sondern sieht darin einen natürlichen Ersatz für ihre mangelnde Kraft.[18] Eigenartig berührt bei R., dem Naturapostel, daß er auch den weib-

[9] E V 7. [10] E V 25. [11] E V 108. [12] E V 109. [13] E V 101. [14] E V 139. [15] E V 125. [16] E V 184. [17] E V 43. [18] E V 58.

lichen Putz, aber nicht den Staat — wie er ausdrücklich bemerkt — gelten läßt. Dies gesteht er zu, weil einerseits die Putz- und Gefallsucht ein den Frauen natürliches Gefühl ist[19] und weil es andererseits natürliche Aufgabe der Frau ist, den Männern zu gefallen, ihnen zur Erholung und zur Erheiterung zu dienen.[20]

Sophie wird im Gegensatz zu Emil in der Familie erzogen, und zwar aus dem Grunde, weil sie später selber in ihrer Familie die Kinder erziehen soll: „Um das ruhige, häusliche Leben lieb zu gewinnen, muß man es kennen; man muß seinen Reiz von Kindheit an empfunden haben. Nur im väterlichen Hause lernt man den eigenen Herd schätzen, und keine Frau, die nicht von ihrer Mutter erzogen worden ist, wird Freude an der Erziehung ihrer eigenen Kinder haben. Leider gibt es in den großen Städten keine Familienerziehung mehr."[21] Doch verfällt R. darum nicht in den so häufig gemachten Fehler, die Mädchen ganz in das Haus zu bannen, aus ihnen eine spätere „erste Dienerin des Hausherrn" zu machen, sondern heute muß die Frau auch in der Welt sich auskennen, um sittsam und tugendhaft bleiben zu können.[22]

Was nun das Ziel der weiblichen Erziehung betrifft, so umschreibt es R. kurz und bündig folgendermaßen: „Sophie soll Weib sein wie Emil Mann ist, d. h. sie soll alles haben, was der Natur ihrer Gattung und ihres Geschlechts zukommt, um ihren Platz in der physischen und moralischen Weltordnung auszufüllen."[23] Später wiederholt er diese Zielstellung nochmals schärfer: „Ich kann es nicht genug wiederholen, daß ich alle Wunder beiseite lasse. Emil ist keines, Sophie ebensowenig. Emil ist ein Mann, Sophie ein Weib; das ist ihre ganze Auszeichnung. Bei der Verwirrung der Geschlechter, die bei uns herrscht, ist es fast ein Wunder, wenn jemand dem seinigen angehört."[24] Mit dieser Zielstellung ist eines gegeben, das uns Heutigen, die wir in dieser Richtung nicht mehr so „naturgemäß" denken, immer widerlich erscheint; es ist dies die Beziehung der ganzen Erziehung des Mädchens auf den späteren Mann. R. gibt dies ganz unumwunden zu: „So muß die ganze Erziehung auf die Männer Bezug nehmen. Ihnen zu gefallen und nützlich zu sein, sich von ihnen lieben und ehren zu lassen, sie als Kinder zu erziehen, als Männer zu pflegen, sie zu warten und zu trösten, ihnen das Leben angenehm und süß zu machen; das sind die Pflichten der Frauen zu jeder Zeit, das müssen sie von Kindheit an lernen. Wenn man nicht auf diesen Grundsatz zurückgeht, entfernt man sich vom Ziele, und alle Vorschriften, die man ihnen gibt, werden weder zu ihrem Glück noch zu dem unserigen dienen."[25]

Auch bei der Besprechung der Methode der Mädchenerziehung

[19] E V 34. [20] E V 61; E V 65. [21] E V 112. [22] E V 92 ff. [23] E V 3. [24] E V 124. [25] E V 32.

kommt das Naturprinzip in seiner Äußerung als Spontaneität klar zum Vorschein, an einer Stelle sogar klarer als bei der Knabenerziehung Es heißt dort: „Man fragt, ob die Mädchen Lehrer oder Lehrerinnen haben sollen. Ich weiß es nicht; ich möchte, daß sie weder diese noch jene brauchten, sondern aus eigenem Antrieb lernten, wofür sie soviel natürliche Neigung haben. . . .“[26] In dem nächsten Absatz weist R. nochmals darauf hin, daß man den Mädchen den Unterricht nicht anbieten dürfe, sondern daß sie selbst danach verlangen sollen.[27]

Wenn wir uns nun der Willensbildung zuwenden, so fällt ein diametraler Gegensatz zur Knabenerziehung sofort in die Augen. Während bei Emil immer wieder Unabhängigkeit, Freiheit, Selbständigkeit etc. gefordert wird, nimmt in der Erziehung Sophiens die Unterwürfigkeit und der Zwang einen beträchtlichen Teil ein. Doch darf man daraus keinen Abfall von dem Naturprinzip konstruieren, denn die Abhängigkeit ist ein den Weibern natürlicher Zustand, nachdem sie ja nicht tätig, sondern leidend und empfangend sind, wie wir oben sahen. „Selbst die Einschränkung, in der die Töchter gehalten werden, schwächt, wenn sie vernünftig gehandhabt wird, diese Anhänglichkeit nicht, nein, sie wird sie selbst verstärken, weil die Abhängigkeit ein den Weibern natürlicher Zustand ist und die Mädchen infolgedessen fühlen, daß sie zum Gehorsam geboren sind.“[28] Darum muß man sie auch von allem Anfange an daran gewöhnen: „sie werden ihr ganzes Leben hindurch dem unablässigsten und strengsten Zwange unterworfen sein, dem des Anstandes: man muß sie von Anfang an daran gewöhnen, damit er ihnen nie schwer falle; sie sollen alle ihre Launen bändigen, um sie dem Willen anderer zu unterwerfen.“[29] Am Schlusse der Erziehung ruft R. Sophie zu: „Da Emil dein Gatte wurde, ist er dein Oberhaupt geworden; dir ziemt es, zu gehorchen, so will es die Natur.“[30] Fast im gleichen Atemzuge fordert aber R., daß die Frau Leiterin des Mannes sei. Am Ende der Erziehung sagt er zu seinem Zögling: „Lieber Emil, ein Mann hat sein ganzes Leben Rat und Leitung nötig. Ich habe mein Bestes getan, um bis jetzt diese Pflicht dir gegenüber zu erfüllen; jetzt hört meine Arbeit auf, die eines anderen beginnt. Ich lege heute die Befugnisse, die du mir anvertraut hast, nieder; hier ist die [Sophie], die dich künftighin leiten wird.“[31] Wie der Gegensatz zwischen Gehorchen und Führen im Leben der Frau sich ausgleicht, das versäumt R. anzugeben. An zahlreichen anderen Stellen[32] kommt immer wieder die Forderung nach Unterwerfung und Gehorsam für das Mädchen; sogar bei einer Strafe benimmt sich Sophie fügsam und unterwürfig.[33] Die einzige Einschränkung, die

[26] E V 67. [27] E V 68. [28] E V 51. [29] E V 50. [30] E V 491. [31] E V 495. [32] So E V 52; V 53. [33] E V 135.

R. macht, ist die, daß die Abhängigkeit für das Mädchen nicht drükkend sein darf, doch soll sie immer fühlbar sein.[34] Es wäre falsch, wenn man diese Unterwerfung nur auf das Körperliche und Äußerliche bezöge; nein, auch geistig hat sich das Mädchen zu unterwerfen. Das klingt ganz klar heraus aus der bei einem R. so eigenartig anmutenden — aber konsequenten — Forderung, daß bis zur Vernunft „gut" für das Mädchen das Befohlene und „schlecht" das Verbotene sein muß. Erst dann kommt die Zeit, wo es die Sachen aus sich selbst beurteilen kann.[35] Sittliches Ziel der Willensbildung bei den Mädchen ist die Tugend, doch nicht in dem Sinne, in dem wir sie oben bei der Knabenerziehung fanden, sondern in dem noch heute geltenden als Befolgung der aufgestelletn und allgemein anerkannten sittlichen Vorschriften: Reinheit, Schamhaftigkeit, Ehrbarkeit, welchen spezifisch weiblichen Tugenden er sein Hauptaugenmerk zuwendet, während er die allgemeinen sittlichen Forderungen übergeht. Wie weit R. hier mit seinen Forderungen geht, ersieht man daraus, daß er sagt, es genüge nicht, wenn eine Frau ehrbar und sittsam sei, sondern sie müsse auch allgemein als ehrbar gelten, denn „ihre Ehre ruht nicht allein auf ihrem Lebenswandel, sondern auf ihrem Rufe; es ist auch nicht möglich, daß ein Weib, welches sich ohne weiteres als ehrlos ansehen läßt, jemals ehrbar sei."[36] So wird Sophie über die Pflichten ihres Geschlechts wie auch des männlichen unterrichtet,[37] es wird ihr die Welt gezeigt, wie sie wirklich ist[38] und es werden ihr ehrbare Lustbarkeiten gestattet.[39] Doch darf diese sittliche Erziehung nicht so aufgefaßt werden, als ob man die Mädchen mit „endlosen Sittenregeln" langweilen und ihnen „trockene Sittenregeln" auftischen soll, nein, „was zum Herzen gehen soll, muß auch vom Herzen kommen; ihr Moralkatechismus soll ebenso kurz und verständlich sein wie ihr religiöser, aber er darf nicht so ernsthaft sein".[40] Die Spontaneität in der Willensbildung ist insofern gewahrt, als man den Mädchen ein Interesse geben muß, sittsam zu sein: „Willst du also jungen Mädchen Liebe für die Sittsamkeit einflößen, so sage ihnen nicht immer: seid sittsam, sondern gib ihnen ein großes Interesse, es zu sein; laß ihnen den großen Wert der Sittsamkeit fühlen und du wirst ihnen auch Liebe dafür erwecken. Es genügt nicht, dieses Interesse nur für eine ferne Zukunft zu fassen; man zeige es ihnen für die nächste Gegenwart, in den Beziehungen ihres Alters, in dem Charakter ihrer Verehrer."[41] Weiter fordert R. — auch dies ist eine Bestätigung für die Verwendung der Spontaneität —, daß man mehr Sophiens Neigung folge, als sie einschränke.[42] Am Schlusse der Erziehung ist sie auch so weit — an-

[34] E V 54. [35] E V 88. [36] E V 31. [37] E V 140. [38] E V 110. [39] E V 109. [40] E V 116. [41] E V 122. [42] E V 123.

scheinend aber in nicht zu vielen Dingen —, über sich selbst zu bestimmen.[43]

Die Geistesbildung der Mädchen wird zum größten Teile beherrscht von den vorhin gefundenen grundlegenden Veranlagungen der Frau, dem praktischen Sinn und der Unmöglichkeit zu Abstraktionen. Daneben wird immer Rücksicht genommen auf ihre späteren Pflichten. Für die Frauen, findet R., sind praktische Kenntnisse noch wichtiger wie für die Männer, da das Leben der Frauen, „wenn auch weniger beschäftigt, sich ihren Obliegenheiten doch hingebender widmet oder widmen soll und von mannigfaltigen Tätigkeiten häufiger unterbrochen wird, so daß es ihnen nicht gestattet, sich nach eigener Wahl irgendeiner Geschicklichkeit zu widmen zum Nachteil ihrer Obliegenheiten".[44] Wenn wir nun die einzelnen Unterrichtsfächer besehen in der Reihenfolge wie sie R. gibt, so kommen wir zuerst zum Lesen, das den Mädchen erst gelehrt werden soll, wenn sie einsehen, wozu es gut ist.[45] Trotzdem Sophie lesen lernt, ist sie in der Lektüre doch nicht gebildet — sie liest ja auch im Buche der Welt[46] —, sondern hat sich nur mit einem Buche wirklich beschäftigt, mit Telemach,[47] und zwar nur zu dem Zwecke, um sich in ihn zu verlieben, d. h. um einen wirklichen Mann — keinen „Affen" — als das ersehnte Ideal kennenzulernen.[48] Im Zeichnen lernt Sophie nicht Landschaftszeichnen, noch viel weniger Figurenzeichnen; „Blätter, Früchte, Blumen, Gewandungen und was immer dazu dienen kann, den Bekleidungsstücken geschmackvolle Linien zu geben und sich selbst ein Stickmuster zu machen, wenn man keines nach seinem Geschmacke findet, das genügt".[49] Rechnen muß sie ebenfalls erlernen, „denn nichts bietet zu jeder Zeit einen greifbareren Nutzen, verlangt eine längere Übung und gibt zu Fehlern mehr Veranlassung als das Rechnen".[50] Später,[51] erzählt R., daß Sophie neben Telemach auch Barrême [„L'arithmétique ou le livre facile pour apprendre l'arithmétique soi-même"] gelesen habe. Da die Mädchenzeit keine Zeit für Gebete ist, so soll das Mädchen auch Singen und Tanzen lernen.[52] Das Singen hat ohne Notenkenntnis zu geschehen und wird vom Vater gelehrt, während die Mutter den Tanzlehrer macht.[53] Das Sprechen geht bei den Mädchen leichter, früher und ausgiebiger vonstatten wie bei den Knaben;[54] darum hat hier die Erziehung oftmals einzudämmen durch die Frage: „Welchen Eindruck wird das machen?"[55] Neugierige Fragen sind ebensowenig wie bei den Knaben zu dulden; doch soll man durch Fragen von seiten des Erziehers aus die Mädchen zum Plaudern ver-

[43] E V 229. [44] E V 47. [45] E V 48. [46] E V 133. [47] E V 167. [48] E V 168. [49] E V 47. [50] E V 48. [51] E V 187. [52] E V 64. [53] E V 65; V 128. [54] E V 70. [55] E V 71.

anlassen und sie reizen, „um sie in der Leichtigkeit des Ausdrucks zu üben, sie schlagfertig im Antworten zu machen und ihnen Verstand und Sprache zu lösen, solange man es noch tun kann ohne Gefahr“.[56] Was die religiöse Belehrung betrifft, so soll man mit Mädchen früher darüber sprechen, weil sie es weniger verstehen, „denn wenn man warten müßte, bis sie imstande wären, diese tiefen Fragen methodisch zu erörtern, so würde man Gefahr laufen, niemals davon mit ihnen zu reden“.[57] Und zwar hat sich ihr Glaube der Autorität zu fügen. „Jedes Mädchen muß die Religion seiner Mutter haben, jede Frau die ihres Mannes.“[58] Die Richtschnur ihres Glaubens können die Frauen nicht aus sich selbst finden,[59] ebensowenig hat man ihnen, da die Autorität die Religion der Frauen bestimmen muß, Gründe auseinanderzusetzen, sondern es ist ihnen nur klarzulegen, was man glaubt.[60] Wie Emil ein Handwerk hat, so hat auch Sophie eines, und zwar das Nähen. Echt Rousseauisch ist die Feststellung: „Es gibt keine Nadelarbeit, die sie nicht verstünde und nicht mit Vergnügen ausübte.“[61] Auch Zuschneiden und das Anfertigen der Kleider lernt sie. Gartenarbeiten mutet ihr R. nicht zu mit Rücksicht auf ihr stark ausgeprägtes Reinlichkeitsgefühl [Erde und Dünger].[62] Später unterrichtet Emil seine Geliebte in Philosophie, Physik, Mathematik, Geschichte, „kurz in allem“.[63] Doch werden die räsonierenden Wissenschaften nur obenhin betrieben,[64] während Sophie die größten Fortschritte in den Dingen der Moral und des Geschmackes macht.

Über die Bildung des Gefühls findet sich sonderbarerweise nichts, trotzdem die Frauen doch nach R.s Ansicht durch ihr Gefühlsleben die Männer überragen. Lediglich werden bei den oben angeführten Fragen manchmal kleine, gelegentliche Hinweise auf das Gefühlsleben der Frauen gemacht, ohne daß aber weiter darauf in pädagogischer Hinsicht eingegangen würde.

[56] E V 73. [57] E V 74. [58] E V 75. [59] E V 76. [60] E V 77. [61] E V 129. [62] ibid. [63] E V 242 u. 243. [64] E V 244.

II

SCHLEIERMACHER

A. ALLGEMEINES

1. Schleiermachers direkte Bekanntschaft mit Rousseau

Wenn wir uns nun der direkten Bekanntschaft Schleiermachers mit Rousseau zuwenden, so ist es eigentümlich, daß er den Namen dieses Pädagogen in allen seinen Werken, soweit ich sie durchsehen konnte und wie mir der Bearbeiter des Schl.schen Nachlasses, Archivdirektor Dr. H. Meißner schrieb, nur ein einziges Mal nennt, nämlich in seinen Vorlesungen 1820/21,[1] wobei es von nicht hoch genug anzuschlagender Wichtigkeit ist, daß er ihn im Fundament der ganzen Erziehungslehre R.s zitiert. Es heißt dort: „Einige sagen — und zwar nicht bloß Christen —, das Böse sei dem Menschen angeboren, andere meinen, der Mensch würde ganz gut sein, wenn er nicht durch die Gesellschaft verdorben würde; so Rousseau." Nachdem aber aus diesem einen Satze noch nicht auf eine direkte Kenntnis der Werke R.s geschlossen werden kann — Schl. konnte diese pädagogische Grundansicht R.s ja aus anderen kennen — müssen wir seine Studienzeit sowie seine Studiengenossen einer eingehenden Untersuchung unterziehen, um festzustellen, ob und wann er durch R.s Werke selbst beeinflußt wurde. Erschwert wird diese Untersuchung dadurch, daß uns über Schl.s Studentenleben keine ausführlicheren Berichte zur Verfügung stehen. Wenn wir chronologisch vorgehen wollen, wäre zuerst zu behandeln das Pädagogium der Brüdergemeinde in Niesky, welche Zeit aber wegen der großen Jugend der Pädagogisten sowie wegen des elementaren Charakters der dortigen Erziehung für uns nicht in Betracht kommt. Zudem ist auch über diese Zeit fast gar kein Material vorhanden. Allerdings drang auch in diese Anstalt trotz ihrer sonstigen strengen Tendenzen der neue Geist und man lehnte die philanthropistischen Bewegungen nicht ganz ab. So wurde z. B. mitten in einer Heide eine 26 Morgen große Anlage, Monplaisir, errichtet, die von Lehrern und Schülern eigenhändig bebaut wurde.[2] Doch, wie gesagt, von wissenschaftlicher Seite aus konnten Schl. während dieser Zeit Rousseau und seine Reformideen noch nicht bekannt geworden sein. Anders wurde es im Brüderseminarium in Barby. Hier war äußerlich auch strenge Ordnung und Beaufsichtigung,

[1] Platz S. 515. [2] E. R. Meyer S. 85.

doch wußten die Seminaristen diese ziemlich unschädlich zu machen, besonders das schlimmste Verbot, den § 29 der Satzungen, wonach Bücher nur mit Erlaubnis der Dozenten bestellt werden durften. E. R. Meyer schreibt über diesen Punkt:[3] „. . . und die Umgehung der Bücherzensur gar hatten sie [die Seminaristen] in ein förmliches System gebracht, drei Wege, über die Baumeister auf der Novemberkonferenz berichtete. Die zwei hauptsächlichsten waren auch Schl. vertraut. So holte er sich mit Albertini auf stundenlangen Gängen in Zerbst Wieland und Werther, oder verschaffte sich durch verbotene Korrespondenz mit ehemaligen Kameraden Bücher. So schickte er auch seinerseits nach seinem Abgange aus Barby an die zurückgebliebenen Freunde Romane in den Gnadauer Gasthof, von wo sie diese abholten. Das konnte so monatelang ohne Konflikt abgehen, und Brinckmann[4] bemerkt einmal, man tue jetzt eigentlich in Barby, was man wolle; nur sei man so vorsichtig, die Vorgesetzten nichts davon merken zu lassen . . .“ In Barby kamen Schl. und Brinckmann, der später sein intimster Freund werden sollte, nur einige Tage in Berührung, denn kurz nach Schl.s Ankunft in Barby reiste Brinckmann ab. Um Schl. und Albertini (Pylades und Orestes genannt) sowie Okely, welche drei zusammen das sogenannte „Kleeblatt“ bildeten, gruppierte sich der „philosophische Klub“, wie Okely ihn taufte. In diesem Klub wurde philosophiert und disputiert, sodann wurden meist verbotene Bücher gelesen, wie Wieland, Werther, Milton, Lessing, Herder u. a. Daß sich der Klub, den man sich jedenfalls als eine geschlossene geistige Einheit vorstellen muß, auch Erziehungsfragen widmete, ersehen wir daraus, daß Okely an einem Erziehungsplan arbeitete, in dem er den Naturwissenschaften ihren Platz erkämpfen wollte und in dem er den Erziehungsentwurf Miltons als unendlich erhaben bezeichnete über die pädagogischen Ansichten der Philanthropisten.[5] Daß auch R. in diesem Klub gekannt wurde, geht hervor aus einer Äußerung Okelys in dem Aufsatze: „Grund meiner Hoffnung.“ Es heißt dort, daß er zufrieden sei mit der Gesellschaft, in die er nun gekommen sei, „denn mit Rousseau, Mendelssohn und Garve und vielen anderen gründlichen Weltweisen in und außer Deutschland ist es wirklich keine Schande zu irren“.[6] Auch in religionsphilosophischer Hinsicht findet man in dem Bruchstück seines naturalistischen Systems sehr viele Anklänge an R. Daß die Beziehungen zwischen Schl. und Okely eng waren, geht schon daraus hervor, daß Schl. von Okely als Andenken 2 Tagebücher erhielt: ein Tagebuch

[3] ibid. S. 165. [4] Es finden sich sonderbarerweise zwei verschiedene Schreibungen (auch in anderen Werken): Brinckmann und Brinkmann. Die richtige ist Brinckmann. [5] E. R. Meyer S. 204. [6] ibid. S. 216. Dilthey Biogr. S. 19.

vom Monat Juni 1785 sowie eines, genannt „Tagebuch meiner Ideen", angefangen den 20. September 1786. Die beiden Briefe, die uns in dieser Hinsicht noch zur Verfügung stehen, gewähren auch einen Einblick in die enge Gemeinschaftlichkeit des Denkens im philosophischen Klub. Beyer schreibt am 27. Februar 1787 an Schl.:[7] „Mit reinstem Vergnügen erinnere ich mich noch der frohen Stunden, die in der Gesellschaft unserer Klubfreunde (wie sie Okely nennt) in Unterredung über die wichtigsten Gegenstände verflossen." In einem Briefe Okelys an Schl. und Albertini vom 17. Januar 1787 heißt es:[8] „Ich erinnere mich wirklich oft an die vergangenen Zeiten und wünsche mich zu unserem Klub in Euren frohen Zirkel zurück. . . . Noch erfreulicher war mir Dein Versprechen [i. e. Schl.s] gegen die stockdumme Orthodoxie anzugehen." Daß der Klub sich den neuen, sogenannten naturalistischen Strömungen ergab, geht auch daraus hervor, daß Schl. und Okely aus dem Seminarium Barby austreten mußten. Zum Schlusse hören wir noch, was Schl. über diese Zeit in seiner Selbstbiographie schreibt:[9] „Der Knoten des psychologischen Dramas war so fest geschürzt als möglich: er mußte anfangen sich zu lösen und er konnte sich nicht anders lösen, als wie es unseren inneren Verhältnissen gemäß war. Die Untersuchungen der neuen Theologen über das System und der Philosophen über die menschliche Seele kamen uns nicht zustatten, denn wir hörten wohl beiläufig, daß so etwas in der Welt geschah, aber den Inhalt davon konnten wir nur aus dem, was wir selbst entdeckten, erraten. Wir frevelten wohl, indem wir uns durch meilenweite Gänge oder durch verbotene Korrespondenz Bücher aus dem Index verschafften, aber es waren nur Wielands Gedichte und Goethes Werther, wonach wir lüstern waren." Der erste Teil dieser Stelle wird wohl stimmen, aber der Schluß ist frisiert, was erklärlich erscheint, wenn man die Veranlassung dieser Selbstbiographie, die Ordinationsprüfung Schl.s, ins Auge faßt. Es ist unerklärlich, warum man wegen dieser beiden Werke so häufig meilenweite Gänge sowie umfangreiche Korrespondenz pflegen muß, wie uns übermittelt ist, zudem ist nicht einzusehen, wie man in diesem anscheinend geistig so regsamen Klub Jahre mit diesen zwei Werken hinbringen konnte. Ferner haben wir von Okely und auch von Brinckmann andere Angaben, die wir oben kurz skizzierten und auf die wir unten bei Brinckmann nochmals zurückkommen werden, denen man in diesem Falle wohl mehr trauen darf wegen der Tendenzlosigkeit ihrer Eingeständnisse. Es dürfte, um es zusammenzufassen, nach dem Mitgeteilten nicht mehr zweifelhaft erscheinen, daß Schl. angesichts seiner engen

[7] Dilthey Briefw. III 8. [8] ibid. III 11 u. 12. [9] ibid. I 10 u. 11.

geistigen Beziehungen zu Okely schon in dieser frühen Jugendzeit mit Rousseau bekannt geworden sein mußte.

Aber noch stärker oder vielleicht erst richtig wirksam wurde der Einfluß R.s auf Schl. in Halle, als er mit Brinckmann zusammenlebte und -studierte. Daß die Beziehungen zwischen Brinckmann und Schl. enge waren, ersehen wir heute noch aus einigen Briefstellen. So schreibt z. B. Brinckmann im Jahre 1803 noch an Schl.:[10] „Diese [die intellektuelle Befruchtung] war bei mir der Fall, als wir beide uns in Halle zuerst näher kennen lernten. . . . Du warst der Erste, mit dem ich gemeinschaftlich zu denken anfing; mit dem ich zuerst Ideen brachte, nicht bloß Meinungen austauschte. Es entstand hieraus eine intellektuelle Ehe, die uns heilig bleiben soll, wie die katholische, die keine Scheidung zuläßt." Aus Briefen Schl.s, die leider nicht im Drucke veröffentlicht sind und die ich nur dem Inhalt nach von dem Schleiermacherbiographen Dr. Meißner erfahren konnte, geht hervor, daß Brinckmann in der Hallenser Zeit Schl.s Berater in der weltlichen Literatur war und daß Schl. seinem Freunde willig bis ins äußerste Negieren folgte. Die enge Beziehung zwischen beiden zeigt sich noch darin, daß Schl. Brinckmann die zweite Auflage seiner „Reden über die Religion" widmete. Dieser Brinckmann war und blieb zeit seines Lebens begeisterter Rousseaujünger. Schon als Barbyer Student feierte er R.s Geburtstage mit Wein und festlichem Essen sowie die Geburtstage Wobesers und Klopstocks, wie aus seinen eigenen Aufzeichnungen hervorgeht.[11] Sodann weihte er einmal (im Jahre 1784) den ganzen Jahrgang seines Tagebuches R. Gekannt hat Brinckmann von R. sicher nach seinen eigenen Aufschreibungen: „Emil" sowie die „Bekenntnisse", welch letztere er am 14. Januar 1784 erhielt.[12] Ferner pilgerte er oft zu dem Ehrendenkmal R.s und zu Gellerts Büste in Dessau, vor welchen beiden Denkmalen er immer auf das tiefste bewegt war. Auch hospitierte er einmal ein paar Tage bei Basedow (26./28. April 1783). Daß er sich auch häufig mit pädagogischen Fragen, besonders den Angelegenheiten des Philanthropins, beschäftigte, ersehen wir aus einem Briefe an Zembsch aus dem Jahre 1803.[13] Seine Verehrung für R. blieb auch im reiferen Alter weiterbestehen; dies zeigt ein Brief aus dem Jahre 1807 an Gentz:[14] „Denn auch seine [Voltaires] Gegner, wenn wir Rousseau ausnehmen, bekämpften ihn ja bloß als Mietlinge des schon tief ausgearteten Kirchensystems, und in ihrem Siege konnte der Religion des Herzens

[10] ibid. III 39 u. 40. [11] E.R. Meyer S. 78, 169, 188. [12] ibid. S. 182, 186. [13] ibid. S. 117. [14] Briefe von und an Friedrich von Gentz, herausg. von K. C. Wittichen. 2. Bd. Briefe von und an Gustav von Brinckmann, München u. Berlin 1910, S. 300.

auch nicht viel gelegen sein." Nach diesem bisher Dargelegten muß Schl., wenn er auch selbst nichts über R. schreibt, diesen Mann unbedingt bei der großen Verehrung Brinckmanns für ihn einerseits sowie bei der „intellektuellen Ehe" zwischen Brinckmann und Schl. anderseits kennengelernt haben. In diese Hallenser Zeit glaube ich also die gründliche Bekanntschaft Schl.s mit R. aus den obigen Gründen ansetzen zu dürfen. Hinzugefügt mag noch werden, daß Schl. von Halle aus die Barbyer Studenten, besonders seinen Freund Albertini, mit verbotenen Büchern via Gnadau versah, bis Albertini entdeckt wurde und seinen Freund bat, von weiteren Büchersendungen Abstand zu nehmen.[15]

Daß in der damaligen Zeit die Berührung mit R. vorgekommen sein muß, zeigt am besten die Hauslehrertätigkeit Schl.s beim Grafen Dohna in Schlobitten. Hier kam es bald zum Bruche, weil sich der Hauslehrer sowie der Graf in ihren beiderseitigen Ideen über Pädagogik, Methode, Charakter der Kinder etc.[16] nicht verständigen konnten. Was für einen Standpunkt Schl. damals einnahm, können wir heute nicht mehr direkt nachweisen, da uns darüber keine näheren Angaben erhalten sind, doch können wir indirekt aus einem Briefe Schl.s aus der Hauslehrerzeit an seinen Vater ersehen, daß er damals naturalistisch eingestellt war, denn er versichert in dem Briefe seinem Vater, daß er die französische Revolution „im Ganzen genommen sehr liebe", freilich, wie er beifügt, ohne die menschlichen Entgleisungen gutzuheißen.[17] Wegen philanthropistischer Tendenzen kann der Bruch nicht erfolgt sein, da Schl. sonderbarerweise niemals philanthropistisch eingestellt war, was jedenfalls den Einflüssen seiner beiden Freunde Okely und Brinckmann, welch letzterer auch nur anfänglich philanthropistisch gesinnt war, zuzuschreiben ist. Nebenbei bemerkt war in Schlobitten eine ausgezeichnete Bibliothek, die täglich vermehrt wurde, wie Schl. selbst 1790 an Catel schreibt.[18]

In Berlin kam Schl. 1801 wiederum mit Brinckmann zusammen, sodann war er ein Mitglied der sogenannten „Mittwochsgesellschaft", „wo man zusammenkam, um sich Aufsätze vorzulesen, schöne schriftstellerische Werke zu beherzigen, literarische Neuigkeiten mitzuteilen, etc.", wie Schl. seiner Schwester Charlotte 1797 mitteilte,[19] wobei niemals vergessen werden darf, daß R.s neues Lebensideal mächtig auf das geistige Deutschland einwirkte.[20]

Zusammenfassend werden wir sagen können, daß Schl. R. schon in dem „philosophischen Klub" durch seinen intimen Freund Okely kennengelernt hat, daß unter Brinckmanns Leitung der Einfluß dieses

[15] Dilthey Briefw. III 21. [16] cf. ibid. I 13 u. I 114. [17] ibid. I 107. [18] ibid. III 35. [19] ibid. II 61. [20] Dilthey Biogr. S. 162.

Mannes zunahm, und daß er im Hause Dohna die erste verunglückte Probe auf die neue Pädagogik machte. In der Folgezeit, hauptsächlich in den literarischen Kreisen Berlins, wird sich sicher der Einfluß R.s noch verstärkt und vielleicht auch geläutert haben.

Neben diesen direkten Beweisen haben wir aber auch indirekte, insoferne als Schl. selbst angibt, welche von den nachrousseauischen Pädagogen sowohl als auch von den Vorgängern R.s auf ihn einwirkten, wie im folgenden dargetan werden soll.

2. Nachfolger Rousseaus, die Schleiermacher kannte

Es kann sich nun bei der Menge der zur Behandlung stehenden von R. mehr oder minder stark beeinflußten Philosophen und Pädagogen, die Schl. kannte, nicht darum handeln, eine genaue Darlegung zu geben, sondern wir müssen uns mit einem mehr summarischen Überblick zufrieden geben. Erschwert wird dieses Kapitel dadurch, daß fast alle zu behandelnden Philosophen und Pädagogen sich wieder gegenseitig kannten und voneinander lernten, so daß eine reinliche Scheidung einfach ein Ding der Unmöglichkeit ist. Weiterhin darf nicht vergessen werden, daß die Rousseauideen, die eine Wirkung gehabt haben mußte, die wir Heutigen uns gar nicht mehr vorstellen können, geradezu in der Luft lagen. Durch zahlreiche Schriften für oder wider R., durch die Debatten über die französische Revolution u. dgl. m., kam es, daß schon ziemlich vor 1800 die hauptsächlichsten Ideen R.s Allgemeingut der gebildeten Kreise in Deutschland waren.

Der Philosoph, den R., wie ersterer selbst sagt, „zurecht gebracht hat",[1] ist kein Geringerer als Kant. Es sind nach Höffding[2] zwei Zeitpunkte, wo Kant von R. beeinflußt wurde: das erstemal 1762, als „Emil" erschien und das zweitemal 1783; dieses letzte Mal waren es besonders der „Contrat social" sowie R.s sonstige soziale Ideen, besonders die Idee der volonté générale und die Idee der Tugend als Übereinstimmung des Einzelwillens mit ihr. Wie gewaltig der Eindruck des „Emil" auf den „pünktlichen Magister" war, geht äußerlich schon daraus hervor, daß er sogar über der Lektüre des „Emil" seinen sonst mit mathematischer Pünktlichkeit gemachten Nachmittagsspaziergang zu unternehmen vergaß.[3] Er schreibt über diese Lektüre des „Emil": „Ich muß den Rousseau so lange lesen, bis mich die Schönheit der Ausdrücke nicht mehr stört, und dann kann ich ihn allererst mit Vernunft übersehen."[4] In seiner Schrift: „Mut-

[1] Schulte S. 93. [2] Höffding S. 121. [3] Hensel 50. [4] zit. aus Kuno Fischer: „Immanuel Kant und seine Lehre, 1889, I 129.

maßlicher Anfang der Menschengeschichte"[5] gibt er seine Ansicht über R.s ganzes geistiges Arbeiten wieder: „In seiner [R.s] Schrift „Über den Einfluß der Wissenschaften" und der „Über die Ungleichheit der Menschen" zeigt er ganz richtig den unvermeidlichen Widerstreit der Kultur mit der Natur des Menschengeschlechtes als einer physischen Gattung, in welcher jedes Individuum seine Bestimmung ganz erreichen sollte; in seinem „Emil" aber, seinem „Gesellschaftskontrakte" und anderen Schriften, sucht er wieder das schwere Problem aufzulösen, wie die Kultur fortgehen würde, um die Anlage der Menschheit als einer sittlichen Gattung zu ihrer Bestimmung gehörig zu entwickeln, so daß diese jener als Naturgattung nicht mehr widerstreite. Aus welchem Widerstreit (da die Kultur, nach wahren Prinzipien der Erziehung zum Menschen und Bürger zugleich, vielleicht noch nicht recht angefangen, viel weniger vollendet ist) alle wahren Übel entspringen, die das menschliche Leben drücken, und alle Laster, die es vermehren; indessen, daß die Anreize zu den letzteren, denen man desfalls Schuld gibt, an sich gut und als Naturanlagen zweckmäßig sind, diese Anlagen aber, da sie auf den bösen Naturzustand gestellt waren, durch die fortgehende Kultur Abbruch leiden, und dieser dagegen Abbruch tun, bis vollkommen Kunst wieder Natur wird: als welches das letzte Ziel der sittlichen Bestimmung der Menschengattung ist." In seiner „Anthropologie"[6] schreibt Kant und nimmt damit schon hundert Jahre vorher die Ergebnisse der neueren Rousseauforschung, wie wir sie oben darlegten, vorweg: „Rousseau wollte im Grunde nicht, daß der Mensch wiederum in den Naturzustand zurückgehen, sondern von der Stufe, auf der er jetzt steht, dahin zurücksehen sollte." Es wäre eine Untersuchung für sich, wie fast alle diese Fragen der Beeinflussung durch R., die wir im Verlauf unserer Arbeit anschneiden, wollte man das gegenseitige Verhältnis beider Männer klar herausarbeiten. Friedrich Wilhelm Förster kommt in seiner Dissertation „Der Entwicklungsgang der Kantischen Ethik bis zur Kritik der reinen Vernunft" (Berlin 1894) auch auf diese Beeinflussung zu sprechen; eingehender ist die Abhängigkeit Kants von R. behandelt in der im gleichen Jahre erschienenen Schrift von Menn: „Kants Stellung zu Rousseau" (Freiburg) sowie in dem Artikel von Delbos: „Rousseau et Kant" in der „Revue de Métaphysique et de Moral" 1912 S. 429—439. Nach dem Hinweise auf diese Publikationen dürfte es genügen, die Hauptberührungspunkte der beiden Männer in aller Kürze zu streifen. In pädagogischen Fragen ist Kant von R. fast sklavisch abhängig, bloß

[5] Hartenstein IV 322. [6] Anthropologie II. Teil. Rosenkranz Bd. VII, II 268.

verlangt er weniger Anschauung, läßt auch Bilder in der Naturgeschichte zu und beginnt den Sprachunterricht mit der Grammatik.[7] Philosophisch ist es vor allem die Kantische Idee der Autonomie und der Tugend als Übereinstimmung des Einzelwillens mit dem allgemeinen Willen, die in R.s ethischem Sozialismus ihre Wurzel hat, ferner das Bemühen der Pflicht ihre Herbheit (austérité; Nouvelle Heloïse X 227) zu nehmen,[8] in welcher Frage R. der Antipode Kants wurde. Auch die Frage des Mitleids und der Notwendigkeit der Anschauung für die Begriffsbildung bringt beide einander nahe. Man vergleiche zu letzterem den Satz Kants: „Begriffe ohne Anschauungen sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind."[9] Die Selbständigkeit des Gefühls gegenüber dem Verstandes- und Willensleben bei R. stellt Kant an Wichtigkeit den Entdeckungen Newtons gleich.[10] R.s Apriorismus, sein principe inné, wurde bei Kant zum Sittengesetz in mir, zum metaphysischen apriori.[11] Eine verblüffende Übereinstimmung beider Philosophen ergibt sich auch in religionsphilosophischer Hinsicht. Abgesehen von der Verwerfung des Wissens für die Religion und der Betonung des Gefühls, des Glaubens, stimmen die Ideale der praktischen Vernunft: Gott, Freiheit und Unsterblichkeit völlig mit R.s Dogmen der natürlichen Religion überein. Auch die Begründung der Religion auf die Moral in Kants: „Träume eines Geistersehers" hat ihr Vorbild in R.

Was nun Schl.s Verhältnis zu Kant betrifft, so hat er sich, wie aus dem Briefwechsel ersichtlich ist, fast zehn Jahre, und zwar fast ausschließlich mit Kant beschäftigt, und hat auch mehrere Werke Kants rezensiert.[12] Eigenartig ist hier wieder, daß er zu dem Manne, von dem er 1790 an Brinckmann schrieb: „. . . . und dennoch kann ich Dich aufrichtig versichern, daß ich von Tag zu Tag mehr im Glauben an diese Philosophie zunehme, und zwar desto mehr, je mehr ich sie mit der Leibnizschen vergleiche",[13] wie noch zu manchem anderen geistigen Vorgänger in ein ablehnendes Verhältnis kam. Dies ist um so verwunderlicher, als Schl. dem Königsberger Philosophen unendlich viel verdankt, wobei man aber doch zugeben muß, daß Schl. sich seine Selbständigkeit in der Verwendung und Umwandlung des Entlehnten bewahrt hat. Überweg schreibt über dies Verhältnis: „Die Schl.sche Philosophie bildet die Kantische Philosophie in einer Weise um, durch welche er ebensowohl dem in ihr liegenden idealistischen

[7] Barth: Geschichte der Erziehung etc. S. 633. [8] Findeisen S. 40. [9] zit. aus Krstitsch S. 91. [10] Schneider Paul S. 40. [11] cf. hierzu: Görland S. 12 und Karstädt S. 48 u. 49. [12] Dilthey Br. I 66, 79, 141, 226, 327, 328; IV 15, 45 sowie IV. Anhang: Rezension Schl.s über Kants Anthropologie. [13] Dilthey Br. IV 45.

Teile wie dem realistischen Elemente gerecht zu werden versucht."[14] Dilthey widmet in seiner Biographie diesem Verhältnisse ziemlich viel Raum, und Schulte weist die große Abhängigkeit der „Monologen" von Kant nach. Da der Einfluß von Kant auf Schl. oft bis in kleinste Feinheiten hineingeht und außerordentlich weitreichend ist, kann in diesem beschränkten Raume nicht weiter darauf eingegangen werden. Am deutlichsten ist Kants Wirkung auf Schl. ersichtlich in ethischen Fragen, besonders in der Auffassung des sittlichen Apriorismus sowie in psychologischen. Dieses letztere ist am verhängnisvollsten für die Philosophie, Psychologie und auch für die Pädagogik Schl.s geworden, denn das immer wiederkehrende Schema Rezeptivität und Spontaneität scheint von Kant zu stammen, dessen starke Seite die Psychologie nicht war.[15] Auch in religionsphilosophischer und soziologischer Hinsicht finden sich zahlreiche Berührungspunkte, die über Kant hinweg auf R. zurückdeuten.

Der nächste Philosoph und Pädagog, der die Verbindung zwischen R. und Schl. herstellt, ist Fichte, dem Emil Feuerlein[16] mit vollem Rechte, wie nachher ersichtlich sein wird, den Namen eines „deutschen Rousseau" gegeben hat. Etwas verwirrend ist, daß Fichte neben R. hauptsächlich von Kant und Pestalozzi beeinflußt ist, so daß für ein und dieselbe Idee oftmals mehrere Quellen — die aber doch wiederum auf R. zurückgehen — in Betracht kommen können. In philosophischer Beziehung ist Fichte ein Rousseauschüler besonders in der Forderung nach freiem und selbständigem Handeln, die als der kategorische Imperativ Fichtes angesehen werden kann und die auf der Auffassung vom Menschen als einem spontanen („agilen") basiert, welche Ansicht ihrerseits wieder den Apriorismus zur Grundlage hat, dem Fichte, ebenso wie Kant und Rousseau, sogar noch schärfer und konsequenter huldigt. Dies führt weiter zum Problem des Bösen und hier hat Fichte ebenfalls die gleiche Auffassung wie R., die nämlich, daß das ethisch Böse bloß eine „Unterbrechung der sozialen Harmonie im Gesellschaftsleben" ist. In seinen S.W.VII 414 schreibt er über diese Frage: „Die gewöhnliche Annahme, daß der Mensch von Natur selbstsüchtig sei und auch das Kind mit dieser Selbstsucht geboren werde, und daß es allein die Erziehung sei, die demselben eine sittliche Triebfeder einpflanze, gründet sich auf eine sehr oberflächliche Betrachtung und ist durchaus falsch." An zahlreichen Stellen (VII 414, 419, 421 etc.) behauptet er, daß die neue Erziehung nicht mehr der Überzeugung sei, daß der Mensch als Sünder geboren werde, sondern daß ihm das Gute von Natur angeboren sei. Aus dieser Übereinstimmung zwischen

[14] zit. aus Leitl S. 15. [15] Leitl S. 7. [16] „R.s Studien" in der Zeitschrift: „Der Gedanke" Bd. II S. 181.

den beiden in philosophischen Grundfragen läßt sich ganz mit Recht erwarten, daß auch ihre Pädagogik große Ähnlichkeit hat. Dem ist auch so und manche Stellen Fichtes erscheinen fast wie deutsche Übersetzungen aus R.s „Emil". Interessant ist auch hier, daß Fichte den wesentlichsten Punkt der R.schen Pädagogik, das dieser zugrunde liegende Naturprinzip, vollständig richtig im Sinne seines Meisters erkannte und herausarbeitete. So schreibt er: „R. wollte nicht in Absicht der geistigen Ausbildung, sondern bloß in Absicht der Unabhängigkeit von den Bedürfnissen der Sinnlichkeit den Menschen in den Naturzustand zurückversetzen."[17] Einige Seiten vorher heißt es: „Ihm [R.] ist Rückkehr Fortgang; ihm ist jener verlassene Naturzustand das letzte Ziel, zu welchem die jetzt verdorbene und verbildete Menschheit endlich gelangen muß. Er tut demnach gerade das, was wir tun; er arbeitet, um die Menschheit nach seiner Art weiter zu bringen und ihr Fortschreiten gegen ihr letztes höchstes Ziel zu befördern."[18] Aber Fichte ist der Naturzustand auch nicht Realität, sondern leitende Idee, denn er fragt: „Wer heißt euch unsere Ideen in der wirklichen Welt aufzusuchen? Der Naturzustand sollte da sein!" Angesichts der Verdorbenheit des Fichteischen Zeitalters fordert auch er Isolierung, um durch die Erziehung einer neuen, besseren Zeit zum Durchbruche zu verhelfen. Weiterhin interessiert uns die aus der oben dargelegten Auffassung des Menschen sich ergebende Forderung nach Selbsttätigkeit. „Der erste und unmittelbare Zweck der Erziehungskunst ist, die eigene Tätigkeit des Zöglings anzuregen, der zweite die angeregte durch regelmäßigen Fortschritt in frischem Leben zu erhalten."[19] In sittlicher Hinsicht verlangt er angesichts seiner Auffassung vom Menschen als einem im Prinzip guten, daß die Erziehung das Schlechte fernhalte, „die Sittlichkeit [werde dann] ohne alles absichtliche Zutun von selbst aufkommen."[20] In der Frage der religiösen Erziehung, in der Auffassung einzelner Unterrichtsgegenstände (Lesen, Schreiben, Geschichte etc.), in Bezug auf die körperliche Erziehung und in vielen anderen Punkten mehr ergeben sich oft genaue Übereinstimmungen zwischen Fichte und R.

Wie aus dem Briefwechsel ersichtlich ist,[21] kannte Schl. Fichtes Werke und hatte einige davon auch ausführlich besprochen; weiterhin läßt sich nachweisen, daß seit der Kenntnis Fichtes Schl.s Stellung zu Kant eine andere wurde.[22] Doch stand Schl. zu Fichte von allem Anfange an in einer feindseligen Haltung. Dennoch sind der Berührungspunkte mit ihm nicht wenige, doch können sie, da Fichte

[17] Fichte: „Über die Bestimmung des Gelehrten", ed. Reclam. S. 56. [18] ibid. S. 50. [19] S. W. VI 44. [20] S. W. VII 419. [21] Dilthey Br. I 328; III 195; IV 91, 624—646 (Rezension). [22] Dilthey Biographie S. 319.

wieder Schüler anderer Meister ist, die Schl. ebenfalls kannte, nicht klar heraustreten. Sogleich erkennt man den Einfluß Fichtes an dem „sich selbst setzen" sowie in der Annahme einer ursprünglichen Agilität,[23] welch letztere zwar die schon behandelten Vorgänger sowie R. selbst auch haben. Die Fichteischen Ausdrücke „Ich" und „Nichtich" vermeidet zwar Schl., doch behält er die Sache bei, indem er sie nicht glücklich ersetzt durch „den inneren Grund" und „von außen" (cf. Psychologie S. 62—66).[24] In der Frage der Individualität, die beide gleich stark betonen und die man oft als von Fichte abhängige bezeichnet, ist zwischen beiden Männern ein grundlegender Unterschied, der darin besteht, daß Schl. mit Kant vom wirklichen, gegebenen Ich, während Fichte mit Spinoza vom transzendentalen ausgeht,[25] die Individuatio also bloß als Beschränkung des Absoluten betrachtet. Vogel Joh. weist in seiner Dissertation: „Die Pädagogik Fichtes in ihrem Verhältnis zu derjenigen Schl." nach, daß sich eine Übereinstimmung nicht nur in pädagogischen Grundfragen, wie Spontaneität, ethischer Apriorismus etc., sondern auch in mehr methodologischen Fragen zeigt. Doch muß angefügt werden, daß diese Übereinstimmungen, die auch die oben dargelegten Rousseauanklänge bei Fichte enthalten, nicht mehr mit Sicherheit auf Fichte zurückgeführt werden können, sondern daß sie schon vor ihm verkündet wurden. Für uns ist auf alle Fälle wichtig, daß — der Einfluß im Einzelnen mag sein wie groß er will — Schl. auch aus Fichte unbedingt R.sche Thesen und Forderungen kennengelernt haben muß.

Das nächste Verhältnis, das des größten pädagogischen Rousseaujüngers zu seinem Meister, ist so oft und so ausgedehnt in eigenen Abhandlungen sowie in fast jeder Geschichte der Pädagogik behandelt, daß ein näheres Eingehen auf detaillierte Entlehnungen sich erübrigt. Dieser größte Jünger R.s ist Pestalozzi und zahlreiche R.sche Gedanken wirkten sich nicht von R. selbst aus, sondern sie gingen zuerst durch die läuternde Hand Pestalozzis. Karstädt schreibt mit vollem Recht: „. . . Es war ihm [Pestalozzi] selbst und seiner Zeit unbewußt, das neugeschaffene System R.s aller seiner vorrevolutionären Schlakken entledigt."[26] Doch muß man immer im Auge behalten, daß Pestalozzi, obwohl er in seiner Jugend von dem „pädagogischen Träumer", wie er R. nannte, stark angeregt wurde und diese Einwirkung auch zeitlebens nicht verleugnete, sein Erziehungssystem trotzdem selbständig, R.s Gedanken oft verbessernd aber auch ebenso oft abschwächend, aufgebaut hat. Die kleineren Berührungspunkte übergehend, betrachten wir nur die zwei wesentlichsten Übereinstimmungen

[23] cf. hierzu Thilo S. 11. [24] Frohne S. 14 u. 15. [25] Dilthey Biogr. S. 337, 340, 354. [26] Karstädt S. 62.

der beiden Männer, die sonderbarerweise meist in den obengenannten Vergleichungen fehlen; es sind dies die Frage der Spontaneität sowie die der Anschauung, welche beide basieren auf dem Naturprinzip, das auch Pestalozzis Pädagogik, wenn auch modifiziert, zugrunde liegt. Was die Spontaneität betrifft, so hat Pestalozzi sie auf das entschiedenste und nachdrücklichste gefordert; ob der Gedanke der Selbsttätigkeit Pestalozzi durch Krüsi mit dem Hinweis auf R. erst nahegelegt werden mußte, wie oft zu lesen ist, kann jedenfalls nicht mehr festgestellt werden. „Die Selbstkraft ist das Fundament aller wirklichen Kunst."[27] Dieser Kernsatz der Spontaneitätslehre Pestalozzis kehrt in den mannigfaltigsten Begründungen und Einkleidungen immer wieder bei ihm. Das nächste Prinzip, das der Anschauung, stellt Pestalozzi an verschiedenen Stellen ebenso scharf fixiert fest wie R., so z. B. wenn er schreibt: „Anschauungslose Definitionen erzeugen ebenso schnell (wie das Regenwetter die Schwämme) eine schwammige Weisheit", die aber „fundamentlos" ist.[28] Doch schwächt er oftmals infolge einer falschen Überschätzung der „Nomenklatur" R.s wichtigste und psychologisch einwandfrei begründete Regel, daß nämlich zuerst die Dinge, dann erst die Worte zu geben seien, bedeutend ab. Zum Schlusse sei noch angegeben, wie Spitzner[29] Pestalozzis Idee der Elementarbildung aus R.s Naturgemäßheitsprinzip ableitet, wenn auch diese Ableitung sehr problematisch ist: „Pestalozzi erkennt einen anderen Mangel der didaktischen Naturgemäßheit R.s: das Fehlen des Prinzips, nach welchem die unvollständige und ungeregelte äußere Naturführung geordnet werden soll: zunächst nach dem Gange und Gesetze der Natur i. e. der Entwicklung der Menschheit, sodann nach dem Gange und Gesetze der Entwicklung des einzelnen Menschen. So leitet Pestalozzi das Prinzip der Naturgemäßheit in seine großartige Idee menschenwürdiger Elementarbildung des Volkes über."

Schl. kannte Pestalozzis Werke, wie hervorgeht aus seinem Briefwechsel,[30] aus der Rezension Schl.s über Zöllner: „Ideen über Nationalerziehung"[31] sowie aus seinen pädagogischen Vorlesungen. Herrmann[32] hat das Verhältnis Schl.s zu Pestalozzi eingehend untersucht und findet auch hier wieder den unerfreulichen Zug an Schl., daß er anfänglich, wie z. B. in der genannten Rezension, ein begeisterter Anhänger Pestalozzis war, später ein objektiver Kritiker an ihm wurde und sich dann in direkte Kampfstellung gegen Pestalozzis Methode

[27] zit. aus Barth: Geschichte der Erziehung etc. S. 445. [28] Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. 10 Brief. ed. Reclam S. 519, zit. aus Bart ibid. S. 443. [29] Spitzner S. 101. [30] Dilthey Br. IV 598 u. 599. Briefwechsel mit Gaß S. 23. [31] ibid. IV. Anhang, 1805 (Jenaische Literaturzeitung I Nr. 23). [32] Herrmann: Schleiermacher und Pestalozzi.

begab, wobei aber, was das Sonderbare ist, auch in dieser Zeit noch seine Ansicht sich mit der Pestalozzis fast völlig deckt. In der obengenannten Rezension äußert sich Schl. folgendermaßen über Pestalozzis Methode: „Praktiker, ganz unbekümmert um die Philosophie und ihre Ergebnisse, haben neue Methoden des Unterrichts erfunden. . . . Alles zusammengenommen, scheint nun wohl, daß man die neue Methode ruhig könne gewähren lassen, indem sie auf der einen Seite eine Sphäre ihrer Anwendung hat, innerhalb welcher sie sich sehr nützlich bewähren wird, je tiefer man in ihr Wesen eindringt; auf der anderen Seite aber, je weiter sie sich aus derselben entfernen wollen, um desto sicherer auch und wirksamer werden müssen." „Nun ist es gar zu wunderlich, um mit Stillschweigen übergangen zu werden, daß Herr Zöllner die ganze mechanische Anschauungsmethode für etwas auf die Spekulation Angelegtes ausgibt; unglücklicher kann wohl der Gegensatz zwischen dem Theoretischen und Praktischen, wie der Verfasser sich ausdrückt, nicht mißverstanden werden. Denn gerade in jenen Fertigkeiten, Totaleindrücke zu fassen, als Einzelheiten, worauf es ankommt, herauszuheben, muß Pestalozzi Meister erziehen, da von Nebenvorstellungen nicht verirrt zu werden und sicher das Richtige herauszuheben, kein anderes Mittel bleibt, als alles Einzelne leicht gegenwärtig und die Anschauung ganz in der Gewalt zu haben." In Kürze seien die Übereinstimmungen angegeben, wie sie Herrmann in der besprochenenSchrift angibt. Doch muß auch hier wieder darauf hingewiesen werden, daß es zwar Übereinstimmungen sind, daß aber nicht immer, gerade bei solchen Ansichten, die auf R. und andere zurückgehen, sicher festgestellt werden kann, woher sie Schl. entlehnte. Da es nach Herrmann ziemlich viele Übereinstimmungen sind, sei erlaubt, sie nur in Schlagworten anzugeben: Anschließen der Erziehung an die Natur des Kindes; Prinzip der Rezeptivität und Spontaneität; Endpunkt der Erziehung, wenn die Selbsttätigkeit des Individuums sich vollkommen entwickelt hat; positive und negative Seite der Erziehung (Pestalozzi allerdings mehr die positive Seite, Schl. etwas modifiziert); Erziehung zur Individualität als hervorragendes Erziehungsprinzip (bei Schl. deutlicher); Strafe ein Zeichen der Unvollkommenheit der Gesellschaft; erste Erziehung in der Familie; Wichtigkeit der Befriedigung der ersten Bedürfnisse, das Pantomimische als erstes Moment der freien Äußerung; Bedeutung des mütterlichen Einflusses auf das Gemütsleben des Kindes; Idee der Elementarbildung (Schl. kürzer als Pestalozzi); naturgemäßes Verfahren beim Unterricht; Vorbereitung für den Beruf gehört nicht in die Schule; Bedeutung der Anschauung (bei Schl. beschränkter); Annahme einer Anschauungskraft im Kinde; Zusammen-

hang der Anschauungskraft mit der Sprachkraft. Es bedarf nicht weiter des Hinweises, daß in diesen Übereinstimmungen sich mehr als die Hälfte ebensogut auf R. zurückführen läßt wie auf Pestalozzi. Und so dürfen wir sicherlich mit Berechtigung sagen, daß Schl., selbst wenn er R. selber nicht gekannt hätte, dennoch R.sche Ansichten auch über Pestalozzi erhalten hätte.

Am meisten ist man überrascht, daß sich unter den Rousseauschülern kein Geringerer als der geistige Heros der damaligen Zeit befindet, nämlich Goethe. Spranger nennt den „Faust" „Rousseaudurchtränkt",[33] Goethes Leiden „des jungen Werther" sind ohne das Vorbild von R.s „Nouvelle Heloïse" undenkbar und besonders der deutsche Erziehungsroman „Wilhelm Meister" ist auf das stärkste von R. beeinflußt, insbesondere die pädagogische Provinz (2. Buch 1. Kap.) sowie die „Bekenntnisse einer schönen Seele". Den „Emil" nannte Goethe „das Naturevangelium der Erziehung "und schreibt in seiner „Dichtung und Wahrheit" [III 11]: „R. hat uns wahrhaft zugesagt." Durch den „Ekelbegriff", den sie „vom geselligen Leben bereiteten", war er und Diderot „eine stille Einleitung zu jenen ungeheuren Weltveränderungen, in welchen alles Bestehende unterzugehen schien."[34] In „Dichtung und Wahrheit"[35] [24, 131] sagt er ferner, er gehöre „der stillen Gemeinde an, die im Namen dieses außerordentlichen Mannes weit und breit ausgesät war". Charlotte von Stein schreibt am 2. Juni 1783 an ihre Schwägerin Sophie von Schardt: „Goethe ist von den wenigen, die R.s inneren Sinn zu fassen wissen." Vor allem war „die freie Freude an der Mannigfaltigkeit menschlicher Individualität" die Grundstimmung des Goetheschen Arbeitens, die an R. erinnert, sowie eine Annäherung beider Männer in sozialen Fragen, Ausbildung der Individualität und Hineinbildung in die sozialen Relationen, desgleichen die Betonung der Spontaneität in pädagogischen Fragen besonders im „Wilhelm Meister".

Schl. schrieb 1795 an den Grafen Alexander zu Dohna: „. . . Von ‚Wilhelm Meister' bin ich den zweiten Teil noch nicht habhaft geworden, aber schon der erste hat mich entzückt."[36] Vergleicht man Schl.s ganze Stimmung der „Monologen" sowie seine sonstige Auffassung in der Frage der Individualität mit Goethes Satz im „Wilhelm Meister": „Mich selbst, ganz wie ich da bin, auszubilden, das war dunkel von Jugend auf mein Wunsch und meine Absicht",[37] so ist eine große Übereinstimmung der Beiden in dieser Grundfrage nicht von der Hand zu weisen. Zum Schlusse sei noch angefügt, was

[33] Spranger S. 29. [34] Sallwürk E I, LXXXVII. [35] zit. aus Caspers S. 52.
[36] Dilthey Br. I 141. [37] Goethe: „Wilhelm Meister" 5. Buch 3. Kap.

Dilthey schreibt:[38] „Man kann sich die Wirkung dieses wunderbaren Werkes [Wilhelm Meister], das Goethes reife Lebensansicht der Nation zuerst aufschloß, inmitten der damaligen Sittenbewegung nicht groß genug denken."

Es gibt natürlich noch viele Männer, über die hinweg Schl. und R. sich berühren. Basedow, der, wie Schlosser sich ausdrückte, R.s Poesie in deutsche Prosa übersetzte,[39] sowie die ganzen Bestrebungen des Philanthropins kannte Schl. genau, da er letzteres selbst öfter als Barbyer Studierender mit seinen Freunden besuchte. Auch in seiner Erziehungslehre geht er einige Male auf Basedows Bestrebungen ein, doch verhält er sich meistens ablehnend gegen ihn. Jean Paul kannte Schl. ebenfalls, wie aus dem Briefwechsel[40] sowie aus den pädagogischen Vorlesungen hervorgeht und zwar las er den „Titan", „Hesperus" und die „Levana". Aber nicht nur dessen Werke kannte er, sondern er verkehrte mit ihm auch persönlich und schrieb darüber einmal an Gaß:[41] „In Bayreuth habe ich ein paar Stunden bei Jean Paul zugebracht und gefunden, daß man ihn sehr verleumdet." Nun ist aber Jean Paul wiederum von R. stark beeinflußt, dessen „Emil" er bereits mit achtzehn Jahren zu übersetzen begann.[42] In dem Naturoptimismus, in der Frage der negativen Erziehung, dem Selbstzweck der Kindheit und ähnlichem mehr berühren sich die beiden Pädagogen auffallend.[43] Auch mit A. H. Niemeyer, nach Barth dem „einflußreichsten Theoretiker der Pädagogik in der ersten Hälfte des Jahrhunderts"[44] verkehrte Schl.[45] Niemeyer war selbst in gewisser Hinsicht ein Anhänger R.s. So schreibt er einmal über die Erziehungslehre im „Emil": Sie ist „ein Meteor, das blenden und irreführen, aber zugleich Regionen aufhellen kann, in welche nur selten das gemeine Auge dringt."[46] Weiterhin nimmt Niemeyer in seinem Werke: „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner" mit fast peinlicher Genauigkeit bei den jeweiligen Fragen auf R., und zwar sowohl seine „Heloïse" wie auch „Emil" und die „Confessions" Rücksicht. Georg Rink weist in seiner Schrift: „Die Erziehung zur Selbsttätigkeit bei A. H. Niemeyer" nach, daß die Selbsttätigkeit in Niemeyers Pädagogik durchaus einen, und zwar den wesentlichsten Grundzug bildet. Auch Herder lernte Schl. schon in Barby kennen sowie später seine „Ideen" [1781—91].[47] Herder ist auch in gewissem Sinne als Rousseauschüler anzusprechen, in-

[38] Dilhtey: Biogr. S. 243. [39] zit. aus Hauber: S. 331. [40] Dilthey Br. I 245, 248. Dilthey Biogr. S. 203. Dilthey Denkmale S. 96. [41] Briefwechsel mit Gaß S. 159. [42] J. Paul: Levana. Vorrede S. XX Fußnote. [43] cf. ibid. S. LXXI u. LXXII. [44] Barth: Geschichte der Erziehung etc. S. 601. [45] Dilthey Biogr. S. 34. Briefw. mit Gaß. Schl. an Gaß. 1804 u. 1805. [46] zit. aus Spitzner S. 10. [47] E. R. Meyer S. 175. Hüttner S. 77 u. 78. Dilthey Biogr. S. 177.

soferne als er das bei R. angefangene Denken weiterführte. Er sah das, was R. noch als etwas Böses ansehen wollte, die Entwicklung, als das Ziel der Menschheit an. Wilhelm von Humboldt, der reinste und strengste Individualist mit seinem ästhetischen Humanismus, Jacobi, der mit R. das religiöse und das Gefühlsleben als eine selbständige Potenz der Seele betrachtete, Gedike, der philantropistisch gesinnte Leiter des Schullehrerseminars, an dem Schl. unterrichtete, Schl.s intimster Freund, mit dem er eine Zeitlang zusammenwohnte, Friedrich Schlegel, der in seiner zersetzenden Kulturkritik R. noch übertraf, sie alle, von denen auch Schl. manches lernte, haben mehr oder weniger dem Genfer Philosophen abgelauscht. Zum Schlusse sei noch die Erziehungslehre von Schwarz angegeben, die Schl. gründlich studierte und von der auch Spuren in die pädagogischen Vorlesungen übergingen.[48] Schwarz war von seiner Mutter, wie er selbst in seiner Erziehungslehre S. 459 schreibt, nach „R.s und Lockes besseren Regeln" erzogen worden und versäumt auch nicht, in dem genannten Werke bei allen einschlägigen Kapiteln, wie Strafe, commander der Kinder, Abhängigkeit von Leib und Seele u. dgl. m. auf R. einzugehen. Auch die übrigen Pädagogen Montaigne, Locke, Niemeyer, Pestalozzi etc. sind sehr oft erwähnt und besprochen.

So können wir zusammenfassend sagen: Selbst wenn Schl. R.s Werke nicht selbst gekannt hätte, so müßte er dennoch unbedingt durch die oben angeführten Werke und Männer, die er ausführlich studierte, in fast alle wesentlichen Gedanken der R.schen Philosophie und Pädagogik eingeführt worden sein. Da er nun aber, wie wir weiter oben ausführten, R.s Schriften gekannt hat — wenn wir es auch nicht direkt, sondern nur indirekt beweisen konnten —, so werden die Arbeiten der genannten Rousseaunachfolger vor allem dazu berufen gewesen sein, die Einflüsse der R.schen Gedanken zu klären, zu vertiefen und weiterhin zu befestigen.

Aber nicht nur Nachfolger R.s waren es, die R.sche Ideen Schl. vertraut machten, sondern wir können sogar finden, daß oftmals die Quellen, aus denen R. schöpfte, mit denen Schl.s zusammenfallen.

3. Vorgänger Rousseaus, die Schleiermacher kannte

Es ist eigenartig, daß derselbe Philosoph und Pädagog, der R. die entscheidensten Anregungen gab, auch Schl.s größter pädagogischer Lehrmeister war. Es ist dies Platon. Jahrelang beschäftigte sich Schl., wie aus seinem Briefwechsel hervorgeht mit der Übersetzung Platons, zuerst in Gemeinschaft mit Schlegel, später vollendete er

[48] Dilthey Br. I 322. Briefwechsel mit Gaß S. 34.

dann sein Werk allein. Besonders seit dem Jahre 1800 nahm der Einfluß Platons auf Schl. immer mehr zu, wie Dilthey angibt,[1] und in seinen Vorlesungen ist Platon so ziemlich der einzige Philosoph und hauptsächlich Pädagoge — einige Ausnahmen zugegeben —, mit dem sich Schl. offen und ehrlich auseinandersetzt, während er die Ansichten seiner anderen pädagogischen Vorgänger nur ihrem Inhalte nach ohne Namensangabe herbeizieht. Es wäre eine Arbeit für sich, wollte man im Einzelnen den Einfluß Platons auf Schl. ausführlich behandeln; deshalb möge für hier nur die Aufzählung der wesentlichsten Übereinstimmungen genügen. Zunächst in der Frage des ethischen und intellektuellen Apriorismus ist Schl. sicher neben R. auch stark — vielleicht ausschlaggebend — von Platon beeinflußt, der Gedanke vom schöpferischen Ich,[2] der damit zusammenhängt, der Begriff der Spontaneität, die Überordnung des Ideellen über das Individuelle, die prinzipielle Gleichberechtigung der Geschlechter, sodann besonders der soziale Charakter seiner Pädagogik, die Identifizierung von Staat und bürgerlicher Gesellschaft — man vergleiche dazu R.s andere Ansicht über dieses Verhältnis! —, die Forderung nach Kindermärchen [Platon. de republica. Lib. II 377], die Frage der Isolierung in der Erziehung [Schl. nennt sie die „isolierenden Fiktionen" Pl. S. 34], die Individualitätslehre in allerdings modifizierter Weise, die körperliche Abhärtung, die Verwerfung des Zwanges in der Erziehung [cf. Platon. de republica. Lib. VII 536] und zahlreiche andere Probleme mehr haben ihre Wurzeln, wenn auch nicht ausschließlich, so doch zum großen Teile, in dem Studium Platons.[3] Bloß muß auf eines noch hingewiesen werden. R. kannte Platon mehr in seinen Grundzügen als sozialen und politischen Reformer, er kannte ihn, wenn man so sagen darf, mehr oberflächlich, während Schl. mit Platon bis ins kleinste vertraut war, besonders mit seiner Ideenlehre.

Der Nächste, dem Schl. sehr viel verdankt, ist Leibniz, dem er sich dadurch erkenntlich zeigte — es ist dies ein sonderbarer Zug bei Schl., der sich auch anderen geistigen Vorgängern gegenüber wiederholt —, daß er ihn später bei jeder Gelegenheit bekämpfte, und zwar meist nicht in feiner Weise. Gekannt hat Schl. Leibniz, wie Dilthey nachweist,[4] schon vor dem Jahre 1796, also schon vor seinen „Reden" und seinen „Monologen", wenngleich er erst später auf das Original zurückkam. Der Einfluß ist deutlich ersichtlich aus seinem Jugendversuch über die Eigentümlichkeit in den „Ethischen Rhapsodien" sowie aus dem im Jahre 1797 verfaßten „Antileibniz".[5] Auch in seiner

[1] Dilthey Biogr. S. 320. [2] ibid. S. 338. [3] cf. Platz S. 4, 5, 7, 20, 32, 33, 34, 67, 77, 235, 240, 259, 488, 577, 584, wo sich Schl. ausdrücklich mit Platon auseinandersetzt. [4] Dilthey Biogr. S. 151 u. 326. [5] ibid. Denkmale S. 71.

Hallenser Studienzeit beschäftigte er sich mit Leibniz, da er damals meist unter der Anleitung von Eberhard, dem Nachfolger Wolffs, seinen Studien oblag. Wolffs System selbst war ja eine Synthese aus Cartesius, Spinoza und Leibniz.[6] Der gleiche Eberhard, dem Schl. so viele geistige Anregung verdankte, war auch als Vertreter der Schule Wolffs schuld daran, daß Schl. „die Ideen des tiefsinnigen Mannes in ihrer originellen Gestalt zeitlebens fremd blieben", wie Dilthey sich ausdrückt.[7] Später las Schl. auch noch nach den erhaltenen Aufzeichnungen die Briefe Leibnizens an Bourguet.[8] Am tiefsten wirkte auf Schl. ohne Zweifel der Gedanke der Harmonia praestabilita, den er schon zum großen Teile aus Platon gewonnen hatte, auf den wiederum Leibniz zurückweist und ihn weiterbildet. Damit hängt zusammen das Gesetz der Kontinuität, das Schl. aus Leibniz entnommen hat und das seiner ganzen Theologie und Philosophie, wie Meyer Albert in seiner Dissertation nachwies,[9] zugrunde liegt. Dieses Gesetz besagt, daß alles Bestehende Ursache des Folgenden ist, wie es seinerseits ein Produkt alles Vorausgegangenen ist. Mit dieser lex continitatis hängt zusammen die Auffassung eines ins Unendliche gehenden Fortschrittes, die auch auf die Platoniker zurückgeht. Das Streben nach Gleichgewicht des Ideellen und Reellen, des Allgemeinen und des Besonderen, die Ausgleichung der Gegensätze von Freiheit und Notwendigkeit, Spekulation und Empirie, Rationalem und Historischem[10] weisen neben Einflüssen Spinozas, die weiter unten zu behandeln sind, ebenfalls auf Leibniz zurück. Trotzdem auch diese philosophischen Entlehnungen auf die Pädagogik Schl.s sich auswirkten, so reichen sie doch nicht an Bedeutung in dieser Hinsicht heran an die Beeinflussung des Individualitätsbegriffes Sch.s durch Leibniz. Trotzdem auch in dieser Frage Leibniz sich mit Platon berührt, so hat er doch als erster das principium individuationis gefunden, „demgemäß er lehrt, daß jedem Wesen eine unveräußerliche Eigentümlichkeit innewohnt, daß nirgends in der Welt auch nur zwei vollkommen gleiche Wesen angetroffen werden. Frohne,[11] der auch der Ansicht ist, daß Schl. den Anstoß zur Entwicklung seines Individualitätsprinzips von Leibniz erhalten hat, weist darauf hin, daß Schl. diesen Begriff aber nicht sklavisch in seine Philosophie und Pädagogik herübernahm, sondern ihn durchaus original verwendete. „Während nämlich Leibniz seinen „Monadenfund" mehr mit dem Reichtum seiner Einbildungskraft als durch strenges, kritisches Denken verteidigt, faßt und begründet Schl. den Begriff der Eigentümlichkeit nicht bloß metaphysisch, sondern

[6] Dilthey Biogr. S. 32. [7] ibid. S. 83. [8] ibid. S. 326. [9] Albert Meyer: „Der Entwicklungsgedanke in Schl.s Glaubenslehre", Erlangen 1910. [10] Rolle S. 12. [11] Frohne S. 5.

psychologisch; während in dem System jenes der Begriff nur eine mathematisch-physikalische Anwendung allgemein philosophischer Art findet, weiß Schl. ihn zu beleben und fruchtbar zu machen zur Begründung einer neuen Religionsphilosophie und zum Aufbau eines neuen psychologischen sowohl wie ethischen Systems."[12] Diesen eben genannten metaphysischen Begriff der Monas wies Schl., wie Dilthey anführt,[13] der Poesie, dem „Elfenreiche" zu. Durch diese Auffassung des Individuums als einer Vereinigung des Endlichen und Unendlichen fand Leibniz den Übergang vom Unendlichen ins Endliche, der sich auch bei Schl. findet. Es wären der Berührungspunkte zwischen diesen beiden Männern noch zahlreiche, doch genüge für uns noch der Hinweis, daß auch Schl.s Determinismus sowie seine Auffassung vom Menschen als einem Spontanen aus Leibniz zahlreiche Anregung bekam. Der Determinismus ist schon mit der lex continitatis gegeben, für die Frage der Spontaneität als wesentlichstes Merkmal der Freiheit sei die Stelle zitiert aus Leibniz' Théodicée 593b: „la spontanéité de nos actions ne peut donc plus être révoquée en doute, comme Aristote l'a bien définie, en disant qu'une action est spontanée, quand son principe est dans celui qui agit."[14]

Einen weiteren enormen Einfluß auf Schl.s Denken gewann Spinoza, der aber meist nicht mit Sicherheit mehr festgestellt werden kann, da er sich oft in der gleichen Richtung bewegt wie der Leibnizens. Auch bei diesem niederländischen Philosophen können wir das gleiche beobachten wie bei Leibniz. Während sich Schl. in seinen „Reden" fast bis zur Apotheose Spinozas versteigt, kommt er in seiner Geschichte der Philosophie „bis zu einer beinahe feindlichen Auseinandersetzung"[15] mit ihm. Die Zeit, wenn Schl. sich mit Spinoza zu beschäftigen anfing, ist nicht mehr ganz sicher festzustellen. Jedenfalls hat er schon 1793 diesen kennengelernt, wenn auch nur aus den Schriften Jacobis.[16] Von 1796—99, wo er sich eingehend mit dem Studium von Spinozas Ethik befaßte, besaß er schon die Ausgabe des echten Spinoza. Von 1800 an nahm der Einfluß Spinozas wieder ab.[17] Allerdings muß auch hier zugegeben werden, daß Schl. nicht sklavisch dessen Gedanken entlehnte, sondern daß er sie in durchaus originaler Weise umwandelte und seinem System einzufügen versuchte. Die Lücken, die sich in Spinozas Denken ganz offen zeigen, das immerwährende Bemühen um einen Übergang des Unendlichen ins Endliche, die Frage der Individualität u. dgl. m., ergänzte das Studium Leibnizens. Während z. B. Spinoza als Prinzip der individuatio in ihrem Verhältnis zum Universum nur die negatio oder privatio an-

[12] ibid. S. 6. [13] Dilthey Biogr. S. 326. [14] zit. aus Dilthey: Denkm. S. 26 Fußn. [15] Dilthey Biogr. S. 320. [16] ibid. Denkm. S. 65. [17] Dilthey Biogr. S. 320.

nahm, wird bei Schl. das Individuum positiv, wie Leibniz es auch mit seinem „ens positivum" meinte.[18] Am meisten sog Schl.s Determinismus Nahrung aus dem Spinozas.[19] Wenn wir z. B. die klarste Stelle über Schl.s Determinismus, die in seiner „Glaubenslehre" § 49, wo er sagt, „daß die freien Ursachen ebenso von Gott angeordnet seien als irgendein Teil des Naturmechanismus", den Sätzen Spinozas entgegenstellen in Eth. P. 1. Prop. 29: „Omnia ex necessitate divinae naturae determinata sunt, non tantum ad existendum, sed etiam ad certo modo existendum et operandum" sowie Eth. II 48: „in mente nulla est absoluta sive libera voluntas, sed mens ad hoc vel illud volandum determinatur a causa, quae etiam ab alia determinata est, et haec iterum ab alia et sic in infinitum", so müssen wir eine durchgehende Übereinstimmung der beiden in dieser Frage anerkennen. Wenn Spinoza, mit dem Vorausgehenden zusammenhängend, Eth. I, App. 2, den Begriff von gut und böse, von Verdienst und Schuld, Lob und Tadel, Ordnung und Verwirrung, Schönheit und Häßlichkeit geradezu für Vorurteile erklärt, so findet sich davon manches bei Schl. wieder, wenn auch in gemäßigterer Form.[20] Für Schl. ist Tugend Kraft der Vernunft. Diese Ansicht geht ebenfalls auf Spinoza zurück, der schreibt Eth. IV. def. 8: „per virtutem et potentiam idem intelligo" und Eth. V. prop. 39: „qui corpus ad plurima aptum habet, is mentem habet, cujus maxima pars est aeterna", welch letztere Auffassung des Verhältnisses von Leib und Seele auch Schl.s Ansicht ausdrückt. Nebenbei sei bemerkt, daß diese beiden Spinoza-sätze, die sich Schl. zu eigen machte, auch R. homogen sind und in der Erziehungslehre beider Männer sich stark auswirken. Es sei noch hinzugefügt, daß auch in religionsphilosophischer Hinsicht — das Gefühl als eigene Provinz der Seele — Schl. sicher in einigem — wie schon vor ihm R. — von Spinoza bestimmt wurde.

Der nächste bedeutende Vorgänger, der auch R. entscheidende Anregungen gab, liegt mehr auf dem Gebiet des Pädagogischen als des Philosophischen. Es ist dies Montaigne. Dieser anscheinend leichte, gefällige Essayist, der es fast jedem antut, der sich mit ihm beschäftigt, scheint auf Schl. eine gewaltige Wirkung ausgeübt zu haben. Dieser schrieb 1789 an seinen Freund Brinckmann: „Es ist mir lange nichts so interessant gewesen, als den Aristoteles, Cicero und Montaigne über diesen Punkt zu vergleichen; aber was ich dir davon sagen könnte, würde Dir nichts Neues sagen. Bei letzterem habe ich eine so unerschöpfliche Quelle von Bon-sens und wahrer Philosophie gefunden, daß ich mich nicht genug daran laben kann. Dieser Mann verstand es aus dem Grunde mit dem Zugemüse umzugehen und sich ganz da-

[18] Schulte S. 93. [19] Flebbe S. 35. [20] Thilo S. 113.

von zu nähren; deswegen betrachte ich auch seine Essays schon seit geraumer Zeit als meine Handbibel, woran ich täglich mein Herz stärken muß. Ich beschäftige mich jetzt mit nichts als mit Lesen, wobei ich mich ungemein wohl befinde; aber unter allem ist mir Montaigne das liebste."[21] Worin der Einfluß Montaignes auf Schl. bestand, kann heute nicht mehr angegeben werden, denn fürs erste laufen seine kulturkritischen Ausführungen parallel mit anderen, z. B. denen R.s, fürs andere ist Montaigne ein solches Repertoir antiker und neuerer Gelehrsamkeit, daß man mit dem besten Willen diese Einflüsse nicht mehr detaillieren kann. Jedenfalls wird man nicht irregehen in der Ansicht, daß Montaignes gelegentliche Gedanken über Erziehung, die in seine Essays hineingeflochten sind, sicherlich auf Schl.s pädagogische Ansichten eine gewaltige Wirkung ausübten und die Beeinflussung durch R. noch verstärkten.

4. Rousseauspuren in Schleiermachers Jugendschriften

Gleich das erste Werklein, das wir zu besprechen haben, bohrt allen denen eine tiefe Wunde, die sich krampfhaft bemühen, aus Schl. den „ganz Sittlichen" zu machen. Es sind dies seine „Vertraute Briefe über die Lucinde", die er schrieb, um Schlegels schon damals so scharf angegriffene „Lucinde" zu verteidigen und zu verherrlichen. Es ist eigenartig, daß die meisten Schleiermacherforscher dieses Werk gar nicht in Betracht ziehen, während andere versuchen, ihm seine Anstößigkeit zu nehmen. So schreibt z. B. Vogel,[1] diese Briefe seien „nur mit halbem Herzen geschrieben, derer viele der treuesten Verehrer Sch.s kaum zu erwähnen wagen, weil sie darin einen Flecken an der Ehre ihres Meisters erblicken". Dilthey, der ruhige und sachliche Forscher, beantwortet die Frage, wie Schl. die „Vertrauten Briefe", die seiner gar nicht würdig seien, schreiben konnte, mit der Antwort: „Er schrieb für den bedrohten Freund. Er schrieb in gerechtem Ekel vor der aufgeblasenen Moralität der Gegner derselben", gibt also im zweiten Satze doch zu, daß auch sachliche Gründe Schl. zu der Schrift veranlaßten. Wer die „Vertrauten Briefe" gelesen hat, der kann sicher nicht mehr den Eindruck haben, daß sie für den bedrohten Freund geschrieben sind, sondern der hat das Empfinden, daß es Herzblut ist, mit dem hier geschrieben wurde. In solchen tönenden und über alles anerkennenden Worten kann nur einer schreiben, der selbst von der Sache überzeugt ist. Uns offenbaren die „Vertrauten Briefe" etwas anderes, eine Entgleisung, aber eine solche, die Schl.s damaliges Negieren auf das deutlichste zeigt, die seinen Naturalismus

[21] Dilthey Br. IV 27. [1] Vogel S. 11.

klar an den Tag legt, und man könnte, wenn man sich die Mühe machen wollte, beweisen, daß die Gedanken der „Vertrauten Briefe" auch in den späteren Werken Schl.s, allerdings in einer Form, die den Inhalt sehr verhüllt, oftmals wiederkehren. Der Grundgedanke der „Lucinde" Schlegels ist, um es mit einem Worte zu sagen, die Einsetzung der natürlichen erotischen Leidenschaften in ihre „Rechte", also einer der Grundgedanken von R.s „Heloïse", wenn auch von deren Reinheit weit entfernt. Daß das Werk „sowohl unsittlich als dichterisch formlos und verwerflich ist", bedarf, wie Dilthey sich ausdrückt, keiner weiteren Begründung.[2] Und trotzdem konnte sich Schl. zu Sätzen versteigen, die wir im folgenden zitieren: „Und nun gar dieses Werk [„Lucinde"], welches wie eine Erscheinung aus einer künftigen Gott weiß wie weit noch entfernten Welt dasteht."[3] „Gedanken, die denen des Buches bald gleichlaufen, bald sich mehr oder weniger davon entfernen und tausend Ausdrücke meiner Achtung und Liebe für das in seiner Art einzige Werk, für welches mir eben deshalb alle Beinamen, die ich hierher hätte setzen können, nicht recht sind."[4] „Ist doch die Lucinde kein so vergänglich Werk, daß in ein paar Jahren nicht mehr davon die Rede sein sollte."[5] „Ich weiß in der Tat nicht, was für begründete Beschwerden ihr gegen die Lucinde führen könntet, und die meinigen sind gar nichts."[6] Den Höhepunkt erreicht Schl.s „Kampf für seinen bedrohten Freund", indem er einen Brief seiner — i. e. Schl.s — Geliebten, der Pastorsgattin Eleonore Grunow, die er immer zur Scheidung veranlassen wollte, in dem genannten Werk veröffentlicht, den diese an ihn schrieb. Eine Stelle daraus lautet: „Der Leib ist Dir ja ganz hingegeben, als Werkzeug und Organ der Liebe nämlich, und das ist unteilbar, und außerdem kann er nur noch gemeines Gut sein, für alle, nämlich um daran die innere Anmut zu schauen, die uns allen gemein und jeder eigentümlich sein soll."[7] Schl. schreibt dann an Eleonore in diesen „Vertrauten Briefen über die Lucinde": „Du hast mir die Unendlichkeit der Lucinde aufs neue bewiesen: denn so kann nur etwas affizieren, was nach innen zu unbegrenzt einen unerschöpflichen Reichtum von Gedanken und Gefühlen enthält."[8] So und ähnlich schreibt kein Mann mit „halbem Herzen", es wird dabei bleiben, daß dieses Werklein sein Innerstes unvorsichtiger- und impulsiverweise darlegte. Da es für die ganze spätere Auffassung des Liberalismus Schl.s wichtig ist, haben wir uns auch länger dabei aufgehalten.

Das nächste Jugendwerk, das uns beschäftigt, ist seine Schrift: „Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren

[2] Dilthey Biogr. S. 489. [3] Schl.: „Vertraute Briefe über die Lucinde" S. 2. [4] ibid. S. 3. [5] ibid. S. 71. [6] ibid. S. 82. [7] ibid. S. 106. [8] ibid. S. 123.

Verächtern." Auch diese Schrift ist unumgänglich notwendig zum Verständnis Schl.s, denn hier spricht noch der offene Schl., während später viel in dem zwar strafferen System an Urwüchsigkeit und Deutlichkeit verloren ging, wenn auch die Grundgedanken geblieben sind. Hier in den „Reden" findet sich auch die Stelle, um die er sich später immer wieder herumdrücken wollte, als man ihn einen Spinozisten, Pantheisten etc. nannte, über Spinoza: „Opfert mit mir ehrerbietig eine Locke den Manen des heiligen verstoßenen Spinoza."[9] Wenn wir zunächst bei der eigentlichen Materie des Werkes bleiben, bei Religion, religiöser Veranlagung und religiöser Erziehung, so finden wir hier eine fast durchgehende Übereinstimmung mit R., welche aber jedenfalls noch durch spinozistische Gedanken verstärkt wurde. „Ihr Wesen [der Religion] ist weder Denken noch Handeln, sondern Anschauung und Gefühl."[10] Und zwar wird die religiöse Anlage nicht vermittelt, sondern sie ist apriori in der menschlichen Seele angelegt und kommt von selbst zur Entfaltung, wenn sie nur nicht gestört wird. „Der Mensch wird mit der religiösen Anlage geboren wie mit jeder anderen, und wenn Ihr seinen Sinn nicht gewaltsam unterdrückt, wenn nur nicht jede Gemeinschaft zwischen ihm und dem Universum gesperrt und verrammelt wird — dies sind eingestanden die beiden Elemente der Religion —, so müßte sie sich auch in jedem unfehlbar auf seine Art entwickeln; aber das ist es eben, was leider von der Kindheit an in so reichem Maße geschieht zu unserer Zeit."[11] In den Erläuterungen zur ersten Rede p. 29[12] heißt es: „Der Mensch kann ebensowenig ohne sittliche Anlagen gedacht werden und ohne das Streben nach einem rechtlichen Zustande als ohne die Anlage zur Frömmigkeit." Gerade dieser Apriorismus Schl.s, der in den eben genannten Stellen klar und unzweideutig ausgesprochen ist, weist auf R. zurück. S. 19 wendet er sogar einen Ausdruck R.s wörtlich an, nämlich den „das innere Licht". Schl.s Stellung zur Bibel ist nicht weniger extrem als die R.s: „Nicht der hat Religion," schreibt Schl., „der an eine heilige Schrift glaubt, sondern der, welcher keiner bedarf und wohl selbst eine machen könnte."[13] Auch in dem Problem des Übels und damit zusammenhängend der Individualität redet Schl. hier eine ganz offene Sprache. S. 37 spricht er von „jenseits alles Wechsels und alles scheinbaren Übels, das nur aus dem Streite endlicher Formen hervorgeht". Weiterhin heißt es: „Das ist eine irreligiöse Ansicht, daß er [Gott, der Virtuose] Gefäße der Ehre verfertige und Gefäße der Unehre, einzeln müßt Ihr nichts betrachten, aber erfreut Euch eines jeden an der Stelle, wo es steht."[14] „Nehmt welches

[9] Reden über die Religion S. 35. [10] ibid. S. 32. [11] ibid. S. 90. [12] zit. aus Keferstein S. 113. [13] Reden über die Religion S. 77. [14] ibid. S. 58.

Element der Menschheit Ihr wollt, Ihr findet jedes in jedem möglichen Zustande fast von seiner Reinheit an — denn ganz soll diese nirgends zu finden sein — in der Mischung mit jedem anderen, bis fast zur innigsten Sättigung mit allen übrigen — denn auch dieses ist ein unerreichbares Extrem — und die Mischung auf jedem möglichen Wege bereitet, jede Spielart und jede seltene Kombination. Und wenn Ihr Euch noch Verbindungen denken könnt, die Ihr nicht seht, so ist auch diese Lücke eine negative Offenbarung des Universums, eine Andeutung, daß in dem geforderten Grade in der gegenwärtigen Temperatur der Welt diese Mischung nicht möglich ist, und Eure Phantasie darüber ist eine Aussicht über die gegenwärtigen Grenzen der Menschheit hinaus, eine wahre göttliche Eingebung, eine unwillkürliche und unbewußteWeissagung über das, was künftig sein wird."[15] Weiterhin heißt es: „Hemme ich in Gedanken den Lauf jenes rastlosen Getriebes, wodurch alles menschliche Ineinander verschlungen und voneinander abhängig gemacht wird, so ist jedes Individuum seinem inneren Wesen nach ein notwendiges Erscheinungsstück zur vollkommenen Anschauung der Menschheit."[16] Es liegt auf der Hand, daß dieser klare Optimismus Schl.s, der sich hier eindeutig ausspricht, viele Beziehungen und Ähnlichkeiten, im Grundgedanken sogar völlige Gleichheit hat mit R.s Ansichten über das Problem des Bösen, wie wir es oben entwickelten. Interessant ist, daß sich schon hier in den „Reden" Schl.s immer wiederkehrendes psychologisches Schema: Rezeptivität und Spontaneität findet: „Jedes Leben ist nur das Resultat eines beständigen Aneignens und Abstoßens, jedes Ding hat nur dadurch sein bestimmtes Dasein, daß es die beiden Urkräfte der Natur, das durstige Ansichziehen und das rege und lebendige Selbstverbreiten, auf eine eigentümliche Art vereinigt und festhält. . . . Jede menschliche Seele — ihre vorübergehenden Handlungen sowohl als die inneren Eigentümlichkeiten ihres Daseins führen uns darauf — ist nur ein Produkt zweier entgegengesetzter Triebe. Der eine ist das Bestreben, alles was sie umgibt, an sich zu ziehen, in ihr eigenes Leben zu verstricken, und womöglich in ihr innerstes Wesen ganz einzusaugen. Der andere ist die Sehnsucht, ihr innerstes Selbst von innen heraus immer weiter auszudehnen, alles damit zu durchdringen, allen davon mitzuteilen, und selbst nie erschöpft zu werden. Jener ist auf Genuß gerichtet, er strebt die einzelnen Dinge an, die sich zu ihm hinbeugen, er ist gestillt, so oft er eines von ihnen ergriffen hat, und wirkt nur mechanisch immer auf das nächste."[17] An einer Stelle setzt er sich auch mit spezifisch pädagogischen Bestrebungen auseinander: „Alles also muß davon anheben, daß der Sklaverei ein Ende gemacht

[15] ibid. S. 59. [16] ibid. S. 60. [17] ibid. S. 4.

wird, worin der Sinn der Menschen gehalten wird zum Behuf jener Verstandesübungen, durch die nichts geübt wird, jener Erklärungen, die nichts hell machen, jener Zerlegungen, die nichts auflösen; und dies ist ein Zweck, auf den Ihr alle mit vereinten Kräften bald hinarbeiten werdet. Es ist mit den Verbesserungen der Erziehung gegangen wie mit allen Revolutionen, die nicht aus den höchsten Prinzipien [!] angefangen wurden; sie gleiten allmählich wieder zurück in den alten Gang der Dinge und nur einige Veränderungen im Äußeren erhalten das Andenken der wunder wie groß gehaltenen Begebenheit. Die verständige und praktische Erziehung unterscheidet sich nur noch wenig — und dies wenige liegt weder im Geiste noch in der Wirkung — von der alten mechanischen. Dies ist Euch nicht entgangen, sie ist Euch größtenteils schon ebenso verhaßt, und eine reine Idee verbreitet sich von der Heiligkeit des Kindesalters und von der Ewigkeit der unverletzlichen Willkür, auf deren Äußerungen man auch bei den werdenden Menschen schon warten und lauschen müsse. Bald werden diese Schranken gebrochen werden, die anschauende Kraft wird von ihrem ganzen Reiche Besitz nehmen, jedes Organ wird sich auftun und die Gegenstände werden sich auf alle Weise mit dem Menschen in Berührung setzen können. Mit dieser unbegrenzten Freiheit des Sinnes kann aber sehr wohl bestehen eine Beschränkung und feste Richtung der Tätigkeit. Dies ist die große Forderung, mit welcher die Besseren unter Euch jetzt hervortreten an die Zeitgenossen und an die Nachwelt. Ihr seid müde das fruchtlose enzyklopädische Herumfahren mitanzusehen, Ihr seid selbst nur auf dem Wege dieser Selbstbeschränkung das geworden, was Ihr seid, und Ihr wißt, daß es keinen andern gibt, um sich zu bilden; Ihr drängt also darauf jeder solle etwas Bestimmtes zu werden versuchen und solle irgend etwas mit Stetigkeit und ganzer Seele betreiben. Niemand kann die Wahrheit dieses Rats besser einsehen als der, welcher schon zu jener Allgemeinheit des Sinnes herangereift ist, denn er muß wissen, daß es keine Gegenstände geben würde, wenn nicht alles gesondert und beschränkt wäre. Und so freue ich mich dieser Bemühungen und wollte sie wären schon weiter gediehen."[18] Die Stelle ist, so klar sie den extremen pädagogischen Reformer Schl. zeigt, doch zu allgemein gehalten, als daß mit Sicherheit bestimmte Schlüsse gemacht werden könnten. Jedenfalls wird er mit der Methode, die enttäuschte, Basedows gemeint haben, während er das neue Ideal in Pestalozzi gesehen haben mag, wobei aber nicht übersehen werden darf, daß damals zur Zeit der Veröffentlichung der Reden [1799] Pestalozzis pädagogisches Hauptwerk noch nicht erschienen war.

[18] ibid. S. 101/102.

Das nächste Werk, das noch radikaler ist, insoferne es nur einen festen Pol in der Welt anerkennt, das Ich mit seinem Freiheitstriebe und seinem Triebe zur Selbstdarstellung, sind die „Monologen", die Ziegler mit vollem Rechte eine „Selbstbespiegelung eines geistigen Narziß" nennt.[19] Von R. ist dieses Werklein vielleicht abhängig in der Betonung der selbstschöpferischen Individualität — R. sah aber auch wie Schl. später ebenfalls die soziale Seite —, obwohl der Individualismus der „Monologen" oftmals mehr Fichteisch anmutet. Auch stilistisch, die zündende und pathetische Sprache betreffend, kann man an R. denken. Am meisten aber weist auf diesen zurück die Auffassung und Betonung der Freiheit, die in den höchsten Tönen gefeiert wird, z. B. in dem Satze: „Ja, Du bist überall das Erste, heilige Freiheit! Du wohnst in mir, in allen; . . . So ist die Freiheit mir in allem das Ursprüngliche, und wie das Erste, so das Innerste."[20] Über die Individualität lese man — es ließen sich äußerst viele Stellen anführen — die folgenden Sätze: „So ist mir aufgegangen, was seitdem am meisten mich erhebt, so ist mir klar geworden, daß jeder Mensch auf eigene Art die Menschheit darstellen soll, in eigener Mischung ihrer Elemente, damit auf jede Weise sie sich offenbare und alles wirklich wird in der Fülle des Raumes und der Zeit, was irgend verschiedenes aus ihrem Schoße hervorgehen kann."[21] „Bewege alles in der Welt, und richte aus, was Du vermagst, . . . stelle dar Dein Eigentümliches und zeichne mit Deinem Gepräge alles, was Dich umgibt."[22] Daß Schl. dieses Werklein selbst mehr als liberal vorkam — er war damals schon ein paar Jahre Prediger —, ersehen wir aus einem Briefe an Brinckmann aus dem Jahre 1800, worin es heißt: „Du siehst, wie recht Du hast, es [die Monologen] ein Freimaurerbuch zu nennen, und ich denke, der Verleger soll das auch inne werden — zum Glück habe ich ihm dafür nichts abgefordert."[23]

Auch in anderen Jugendschriften finden sich Anklänge an R. So bemerkte schon der Hofprediger Michaelis bei der Ordinationspredigt Schl.s, daß in dieser naturalistische Gesinnungen enthalten seien.[24] In der Neujahrspredigt 1792 versteigt sich Schl. in seiner Freiheitsbegeisterung und seinem Individualismus zu dem Satze: „Was das Bewußtsein Deines Wesens Dir zu sein und zu werden gebietet, das bleibt Dir geboten, was auch ein höheres Wesen außer Dir wollen mag."[25] Auch in der Lehrplantätigkeit Schl.s während seiner Zugehörigkeit zur „Wissenschaftlichen Deputation" (1810—16)

[19] Ziegler: Individualismus und Sozialismus im Geistesleben des XIX. Jahrhunderts, zit. aus Anger Wolfg. S. 50. [20] Monologe S. 11 u. 12. [21] ibid. S. 22. [22] ibid. S. 16. [23] Dilthey Br. IV 66. [24] Dilthey Biogr. S. 64. [25] zit. aus Heubaum (Rein) S. 678.

finden sich viele Punkte, die auf R. zurückführen und die ohne Zweifel nur durch Schl.s Einfluß in den Lehrplan aufgenommen wurden, so die Forderung der Freiheit des Lehrers, des Selbstzweckes der jeweiligen Stufe, die Ablehnung der übermäßigen Betonung des Lesens und Schreibens und dafür die Forderung nach Herstellung einer lebendigen Tradition im Volke, das Festhalten des Volkes auf dem Punkte, auf dem es sich am Anfange seiner geschichtlichen Entwicklung befunden hat [!], wo die Schrift noch nichts bedeutete; doch will er mit Pestalozzi, den er ausdrücklich nennt, den Industrieunterricht als allgemeines Bildungsmittel eingeführt wissen. Sodann sollen die Kinder „eine lebendige Anschauung von dem Zusammenhang der verschiedenen Formen des Lebens in aufsteigender Ordnung bis zum Menschen erhalten“[26] (Votum gegen die „Instruktion über die Einrichtung der öffentlichen allgemeinen Schulen im preußischen Staate“ von Süvern, 10. Juli 1814).

Zu erwähnen wäre noch Schl.s Schrift: „Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende.“[27] Da sie sich aber in der Hauptsache mit organisatorischen Fragen der Universität beschäftigt und die sehr spärlichen pädagogischen Gedanken in den Vorlesungen wiederkehren, sei an dieser Stelle nicht näher auf sie eingegangen.

So können wir auf Grund des Vorhergehenden sagen, daß sich in Schl.s Jugendschriften ebenfalls zahlreiche Rousseauspuren finden und daß — auch dies ist äußerst wichtig zu zeigen — seine ganze schriftstellerische Tätigkeit in der Periode seiner Jugendphilosophie und -pädagogik gekennzeichnet ist durch einen ganz extrem negativen Zug, verglichen mit der bisherigen wissenschaftlichen und religiösen Tradition. Dieser extreme Zug läßt sich — worauf wir schon einmal hinwiesen — auch in seinen späteren Vorlesungen und Werken aufzeigen, bloß ist er verdeckt, da Schl. jedenfalls einmal einsah, daß er so offen wie in den Jugendschriften nicht mehr weiterkämpfen könne, wenn er noch länger Prediger und noch länger unbelästigter preußischer Staatsbürger sein wollte. Um in dieser letzteren Hinsicht klarer den Kern herauszuschälen, werden wir im folgenden seine wissenschaftliche Arbeitsweise, seine Persönlichkeit, die damaligen politischen Verhältnisse u. dgl. m. einer eingehenden Betrachtung unterziehen.

[26] ibid. (auch das Vorausgehende) S. 697—704. [27] Berlin 1808. Enthalten in dem Werke: „Fichte, Schleiermacher, Steffens über das Wesen der Universität“. Mit einer Einleitung herausgegeben von Eduard Spranger, Leipzig 1910

5. *Schleiermachers Persönlichkeit*

Es verhält sich mit Schl. wie mit R., daß die Kenntnis seiner Persönlichkeit unerläßliche Voraussetzung für das Verständnis seines geistigen Arbeitens ist. Man hat öfters versucht Schl. als einen Eklektiker zu bezeichnen. Das ist er sicherlich, doch hat er es — wie R. — verstanden, aus dem Entlehnten etwas Eigenes zu machen, und im großen gesehen sind die verschiedenen Systeme, die er entwarf, doch sein Werk, trotz aller Entlehnungen. Dies hat seinen Grund darin, daß er eine durch und durch subjektive Natur war, die alles, was ihn umgab oder mit dem er in Berührung kam, seiner Individualität unterwarf, wie er es ja in den „Monologen" forderte. Dieser eigenartige Zug ist nichts anderes als der Ausdruck eines mächtigen Freiheitstriebes, den er von der Jugend an bis zu seinem Alter beibehielt. Statt vieler Zitate, die sich aus seinen Äußerungen in allen Perioden finden lassen, verweisen wir hier nur auf das oben bei den „Monologen" Gesagte. Er schwärmt über alles für Freiheit in Kirche, in Schule, im Staate und in der Wissenschaft, doch widerspricht er sich besonders in seinen Freiheitsgedanken hinsichtlich des Staates oftmals, z. B. über die Berechtigung der Monarchie, seine Ansichten über die französische Revolution u. dgl. m., welche Widersprüche sich jedenfalls darauf zurückführen lassen, daß die damaligen Gelehrten mit größter Vorsicht zu Werke gehen mußten, um nicht politischer Verfolgung anheimzufallen. Ein weiterer eigenartiger Zug an Schl. ist sein immer lebendiger Oppositionsgeist. Henriette Herz, seine langjährige Freundin, spricht in ihren Erinnerungen von einem „gewissen Oppositionsgeist, welcher ihm überhaupt und namentlich gegen alles einwohnte, was ihn philisterhaft dünkte",[1] und Dorothea Schlegel schreibt einmal an Schl. selber: „Seien Sie so gut und gebrauchen Sie Ihre bekannte unausbleibliche Opposition nur sogleich, ehe Sie ihn [Ritter] sehen."[2] Daneben ist aber doch überraschend, daß dieser Zug der Opposition ihn nicht zu einem extremen Menschen machte, sondern daß ihm ebenso eigentümlich das Bemühen ist, die Gegensätze zu vereinigen. Diese Eigenart findet sich Seite für Seite in seinen Werken, besonders in seinen pädagogischen Vorlesungen. Ein weiteres Merkmal seiner Persönlichkeit, das für unsere Arbeit wichtig ist und unsere oben bei seinen Jugendwerken ausgesprochene Ansicht bestätigt, ist das Eingeständnis, das er seinem Freunde Brinckmann 1818 ablegte, als er ihm schrieb: die Ausarbeitung der „Dogmatik" „wird Dir zeigen, daß ich seit den Reden über die Religion noch ganz derselbe bin und in

[1] Fürst: Henriette Herz. Ihr Leben und ihre Erinnerungen. S. 112. [2] Briefe von Dorothea Schlegel an Schl. S. 85.

diesen hast Du doch auch den Alten wieder erkannt."[3] Bloß müssen wir beifügen, daß er es später verstand, seine Gedanken in ein Gewand zu hüllen, das den liberalen Geist nicht so klar und auf den ersten Blick ersehen läßt. So extrem seine Ansichten im tiefsten Grunde sind, so muten sie doch immer — von der Einkleidung hier abgesehen — nicht so extrem an, was darauf zurückzuführen ist, daß er nie das Verständnis für die Praxis verliert, daß aber seine Theorie deshalb doch nicht durch die Praxis durchquert und eingeschränkt wird. So schreibt Bauer[4] mit Recht: „So ist Schl. immer praktisch, und doch ergibt er nie etwas der Strenge der Theorie. Er ist immer historisch und immer ideal, immer konservativ und immer reformatorisch, immer besonnen in seinem Urteil und immer frei." Dilthey[5] geht sogar so weit, diese Beziehung der Theorie auf die Praxis nicht nur in wissenschaftlichen Einzelfragen zuzugeben, sondern das ganze geistige Arbeiten Schl. so aufzufassen, wenn er schreibt: „So steht Schl. inmitten aller Bestrebungen seiner Generation. Er umfaßte das Größte, was seine Zeit bewegte, was die Generation vor ihm vorbereitet hatte. Der Lebensgehalt der voraufgegangenen Epoche erhielt in ihm die Wendung auf das handelnde Leben, auf die Herrschaft der Ideen in der Welt." Schl. war eben letzten Endes der Typus des religiösen Menschen im Gegensatz zu R., dem politischen Menschen.

6. Schleiermachers wissenschaftliche Arbeitsweise

Hier interessieren uns zunächst einige Briefstellen aus Schl.s Briefwechsel, die uns zeigen, daß er überaus gründlich arbeitete. So schreibt Schl. an seine Schwester Charlotte:[6] „. . . weil das Lesen mir größtenteils weit mehr Zeit kostet als hundert anderen Menschen. Um es [ein Buch] so gut zu verstehen, als ich es wünsche, muß ich es gleich zwei-, dreimal und dann noch einzelne Stellen besonders [lesen], sonst bekomme ich kein richtiges Bild von dem Ganzen." An Reimer schreibt er,[7] daß sein enges Gewissen immer „gern alles nachsehen möchte, was je über eine Sache gesagt worden ist". Demgemäß dürfen wir auch annehmen, daß er R. gründlich studiert hat, womit das übereinstimmt, was wir später zeigen werden, daß die Reminiszenzen Schl.s an R. sich oft bis in kleinste Feinheiten hinein verfolgen lassen. Schl.s Eklektizismus, der in diesem Zusammenhange zu behandeln ist, haben wir oben schon gestreift. Es dürfte für hier genügen, was Falckenberg[8] darüber schreibt und was mit dem oben Gesagten übereinstimmt,

[3] Dilthey Br. IV 241. [4] Bauer in K. A. Schmids Enzyklopädie S. 50. [5] Dilthey Biogr. S. X. [6] Dilthey Br. I 257. [7] ibid. III 371. [8] Falckenberg Rich.: Geschichte der neueren Philos. 8. Aufl. S. 424.

daß Schl. ein Eklektiker sei, „aber ein solcher, der in der Verschmelzung der verschiedenartigsten Ideen seine Eigentümlichkeit geltend zu machen weiß". Wenn wir zu seinem eigentlichen produktiven Arbeiten übergehen, so ist hier am eigenartigsten, was er selbst einmal schreibt, daß er nämlich das Werk [die „Kritik der bisherigen Sittenlehre"] so abgefaßt habe, daß niemand seine eigene Ansicht daraus ersehen kann. Diese Stelle lautet:[9] „Die Kritik soll übrigens wohl ein ganz gutes Buch werden, und so künstlich, daß niemand, selbst nicht ein kritisches Genie wie Friedrich [Schlegel], meine eigene Moral daraus soll erraten können, so daß diese den Leuten noch vollkommen neu sein wird." Was er hier im großen zugibt, das findet sich in jedem Werke dutzendmal bei Einzelfragen, die offen und ehrlich zu entscheiden er nicht wagt. Ein weiterer sonderbarer Zug ist das fast gänzliche Fehlen der Zitate, besonders in der Pädagogik. Dies dürfte sich zum Teil daraus erklären, daß uns nur Konzepte und Nachschriften der pädagogischen Vorlesungen erhalten blieben. Ob er im mündlichen Vortrage nicht Bezug nahm, ist heute nicht mehr zu entscheiden. Einen weiteren Grund für das Fehlen der Zitate wird man darin erblicken dürfen, daß Schl. sich scheute, sich zu Männern, die in der damaligen Zeit anrüchig waren, klipp und klar zu äußern. Dies kann hauptsächlich dadurch begründet werden, daß auch im Texte — speziell in der Pädagogik — fast gar keine Namen früherer Autoren sich finden, während doch ihre Ansichten — oftmals sehr eingehend — behandelt werden. Die Tendenz nach Harmonie zwischen den Gegensätzen sowie das Anknüpfen an die gegebenen Verhältnisse geht aus seiner Persönlichkeit hervor und wurde oben schon angeführt. Von sehr weitreichender Bedeutung war auch der Einfluß Platons auf Schl.s wissenschaftliche Arbeitsmethode, insofern er ihm die Dialektik lehrte. Doch ist die Dialektik Schl.s charakteristisch insofern, als sich, wie Frohne[10] mit Recht anführt, „die Glieder dieser Gegensätze nicht gegeneinander abschließen, ihre Gebiete nicht gänzlich voneinander geschieden, kurz, daß es nicht reine und absolute, sondern fließende und relative Gegensätze sind. . . . Ein Gegensatz ist relativ, das bedeutet: seine Glieder haben Beziehung zu-, Berührungspunkte miteinander; überall wo das eine erscheint, ist das andere nicht vollständig ausgeschlossen, sondern beziehungsweise mitgesetzt; das eine kann nicht ohne das andere für sich allein bestehen, sie bedürfen vielmehr der gegenseitigen Ergänzung." Dadurch wird in Schl.s Methode die Synthese vorbereitet. Weiter ist noch in terminologischer Hinsicht anzuführen, daß Schl. oftmals alte, gangbare Begriffe mit einem neuen Inhalt füllt, ohne dies besonders zu vermerken. Am deutlich-

[9] Dilthey Br. I 328. [10] Frohne S. 12, 13 u. 14.

sten ist es zu verfolgen an seinen Begriffen „Natur“ und „Vernunft“. Der Undank und das oftmalige Ignorieren derjenigen Männer, die ihm entscheidende Anregungen gaben, wurde oben bei der Besprechung der Quellen Schl.s schon ausdrücklich angeführt. Sonderbar ist die Stelle in seinen pädagogischen Vorlesungen 1820/21,[11] wo er auf das Verhältnis seiner Theorie zu den anderen zu sprechen kommt. Es heißt dort: „Dies alles ist jedoch kein hinreichender Grund, jene verschiedenen Fälle [über die Ansichten des Guten und Bösen in der Erziehung] einzeln zu untersuchen. Will man eine Theorie aufstellen, so ist es nicht unbedingt nötig auf die vorhandenen Rücksicht zu nehmen; aus einer Theorie, die an und für sich selbst begründet ist, wird das Mangelhafte und Einseitige der anderen von selbst hervorgehen.“ Um so wichtiger erscheint die Stelle, wenn man sich vergegenwärtigt, daß einige Zeilen weiter dann die schon besprochene Rousseaustelle folgt.

Schon seine Zeitgenossen, sogar gut befreundete, warfen Schl. vor, daß er wissenschaftlich nicht ehrlich kämpfe. Daß sie sich in ihm nicht auskannten, zeigt am besten ein Brief Schl.s an Gaß [1805], worin es u. a. heißt:[12] „zum Spinozisten, Atheisten und Herrnhuter ist nun der Kryptokatholik das passendste vierte Prädikat“. Sack wendet sich in einem Briefe an Schl. hauptsächlich dagegen, daß er die alten Worte (Beziehung zu Gott etc.) stehen lasse, aber damit eine ganz neue Bedeutung im Sinne seiner Philosophie verknüpfe.[13] A. L. Hülsen schreibt an Schl. 1800:[14] „Ihre Monologen hatte er [Berger] schon gelesen, noch ehe ich ihn damit bekannt machte, und versichert, daß er den Verfasser der Reden über die Religion darin nicht wieder erkannt hätte. Er fragt mich unter anderem, wie Sie noch die Schwachheit haben könnten, ein christlicher Prediger an der Charitee zu sein, und warum Sie, wenn es sein müßte, nicht lieber verhungern wollten?“ Am offensten ist der Brief seines Freundes Brinckmann an ihn:[15] „Daß man den Herrnhuter in Deinem Buche geahndet, zeigt von sehr feiner Spürkraft, aber es hat mich lange nicht so belustigt, wie ein Urteil, das ich dieser Tage hörte: „Man sieht freilich überall, daß es ein Prediger geschrieben, der nicht frei seine Meinung sagen darf, um es nicht mit der kirchlichen Partei zu verderben; darum hüllt er sich so in Dunkel, daß man ihm nichts anhaben kann.“ Am schärfsten — aber nicht feindselig-gehässig — geht Delbrück mit Schl.s geistiger Arbeitsweise ins Gericht. Er führt in seiner Schrift: „Der verewigte Schleiermacher“ aus:[16] „Hierbei

[11] Platz S. 514. [12] Briefwechsel mit Gaß S. 22. [13] Dilthey Br. III 277. [14] Briefe A. L. Hülsens an Schl. S. 35. [15] Briefe Brinckmanns an Schl. S. 27. [16] Delbrück S. 79 u. 80.

macht er mit wunderwürdiger Kunst in vollem Umfange Gebrauch von jener unter dem Namen der Ökonomie von den ältesten und größten Kirchenlehrern nach dem Beispiel des heiligen Paulus so häufig angewendeten Lehrklugheit, deren Eigentümlichkeit darin besteht, daß man sich bei Mitteilungen über das Heilige den Bedürfnissen, den Vorurteilen, selbst den Leidenschaften derer, auf welche man wirken will, anbequemt, daß man zur Erreichung des vorgesteckten Zieles, statt den geraden und kürzesten Weg zu wählen, nicht selten sich in Seitenpfade und Irrgänge verliert, ja daß man der Wahrheit zuliebe, keine Scheu trägt, sie mit Irrtum zu versetzen. . . . Bei unserem verewigten Meister zeigt sich diese haushälterische Klugheit unter anderem darin, daß er an gangbare Worte neue Begriffe anknüpft, oder gangbare Begriffe in neue Worte kleidet; daß er Zweifelhaftes und Bestrittenes als an sich Einleuchtendes und Ausgemachtes hinstellt [auch in seiner Pädagogik] oder umgekehrt; daß er Hauptlehren in den Hintergrund zurückdrängt, Nebenlehren in den Vordergrund treten läßt; [findet sich ebenfalls häufig in seiner Pädagogik, besonders beim Naturbegriff] . . . daß er von verwickelten Untersuchungen das Ergebnis verschweigt oder nur andeutet, daß er sorgfältig sich hütet, das Innerste seiner Weisheit völlig aufzudecken, sondern beflissen ist, es mit einem nur halb durchsichtigen Schleier zu verhüllen." Diese Lehrklugheit weist dann Delbrück an einem Beispiele, dem der persönlichen Fortdauer der Seele nach dem Tode nach. Albert Meyer[17] zeigt in seiner Dissertation: „Der Entwicklungsgedanke in Schleiermachers Glaubenslehre" unwiderleglich, daß Schl. es verstand, in den wichtigsten Punkten die kirchlichen Dogmen zugunsten seiner immanenten und entwicklungsgeschichtlichen Betrachtungsweise zu modifizieren und zeigt dies an den Beispielen der Erbsünde, der Person Jesu, der Auffassung der Erlösung, dem Verhältnis Gottes zur Welt und kommt zu dem Schlusse, daß seine ganze Philosophie — wenn auch verdeckt — sich in seiner „Glaubenslehre" wiederfindet. Und trotz dieser Tatsache konnte Schl. noch die Schwachheit haben, zu erklären, daß seine Philosophie und seine „Glaubenslehre" gar nichts miteinander zu tun hätten.[18] Wir mußten uns in diesem letzten Abschnitte meist an die Theologie halten, da diese mehr bearbeitet ist, während die pädagogisch-philosophische Forschung über Schl. noch sehr im Argen liegt. Wir werden bei der Besprechung der beiderseitigen Deckungspunkte auf das spezifisch Pädagogische in dieser Hinsicht noch zu sprechen kommen. Für hier mag genügen, daß für seine Pädagogik, wenn auch angesichts der verschiedenen Materien und der in der Pädagogik nicht so oft gebotenen Vorsicht, in ein-

[17] Alb. Meyer S. 23, 37 ff., 45 ff., 50 ff., 64, 69, 70, 72. [18] cf. Delbrück S. 89.

geschränktem Maße mutatis mutandis dasselbe gilt wie für seine „Glaubenslehre", über die F. Strauß die treffende Bemerkung machte,[19] daß Schl. den philosophischen Truppen, die in seiner Glaubenslehre auftreten, zuvor die Kutte des frommen Gefühls überwerfe, die aber nicht verhüten könne, daß bei einer rascheren Bewegung der eigentliche Anzug aus ihr hervorblicke. Auch Platz weist einmal darauf hin, daß Schl. sowohl in dem, was er sagte, als auch in dem, was er verschwieg, sich als Pädagoge fühlte.

7. Warum verschwieg Schleiermacher seine Beeinflussung durch Rousseau?

Wenn wir auch eine einzige Stelle in Schl.s Schriften besitzen, wo er den Namen Rousseaus nennt, so dürfen wir doch sagen, daß er die Beeinflussung durch R. verschwieg, denn er stimmt mit ihm, wie später zu zeigen ist, viele Dutzendmale überein, ohne ihn anzuführen. Es sei nebenbei bemerkt, daß er nicht nur R. so behandelt, sondern daß er, mit Ausnahme von Platon und Pestalozzi, fast alle anderen Quellen, die wir oben angaben, verschweigt. Fichte, Kant, Spinoza, Leibniz, Montaigne etc., deren Einwirkungen auf seine Pädagogik und die ihr zugrundeliegende Philosophie nachgewiesen werden konnten, sie werden nicht genannt, höchstens wenn er gegen sie polemisiert. Es sind dies allerdings meist Männer, mit denen die damaligen Behörden keine Geistesverwandtschaft duldeten. Welches waren nun die Gründe, die Schl. zu einem so verdeckten geistigen Arbeiten führten? Wenn wir chronologisch vorgehen, so können wir finden, daß während Schl.s ganzen Lebens die „niedrige, fast lächerliche Demagogenriecherei", wie Keferstein schreibt,[20] nicht aufhörte. Schon bei Schl.s Ordinationspredigt fand der Hofprediger Michaelis, daß darin naturalistische Gesinnungen enthalten seien, wie Dilthey erzählt,[21] welcher dann noch beifügt: „Es wehte damals eine scharfe Luft, verglichen mit den letzt vergangenen Zeiten, bei den Berliner geistlichen Herren." Im Jahre 1794 waren dann noch die Angriffe auf die Lehrfreiheit an der Universität Halle, wohin Hilmer und Hermes als Visitatoren erschienen, um Nösselt und Niemeyer zu visitieren.[22] Beim Eintritt Schl.s in Berlin waren die Einschränkungen der Freiheit besonders gegen Wissenschaftler und Künstler schon bedeutend vorgeschritten. Es war „der im Ansteigen begriffene Geist ernster Diskussionen über das Gemeinwohl auf literarische und religiöse Fragen eingeschränkt oder zu armseligem Notizenkram und devoter

[19] Fr. Strauß: „Charakteristiken und Kritiken" S. 172. [20] Keferstein S. 14. [21] Dilthey Biogr. S. 64. [22] ibid. S. 69.

Anbetung herabgewürdigt."[23] „Eine Inquisition gegen die im Finstern schleichenden Gefühle, ästhetische und religiöse, welche sich nicht in den allgemeinen gesunden Verstand auflösen ließen, ward in Monatsschrift und Bibliothek eingerichtet. Bei den Richtern und Räten der Collegien, in den Kirchenbehörden herrschte diese Richtung; Teller und Zöllner vertraten sie unter den Geistlichen, Gedike für das Schulwesen, neben Nicolai in der Literatur Biester, Engel und Ramler."[24] Diese Inquisition ging, wie schon eingangs gesagt, fast bis zu Schl.s Lebensende weiter. 1810 schrieb Schl. an Gaß,[25] daß er Hoffnung habe in den Kultus zu kommen, aber dieser sehnliche Wunsch wurde ihm nicht erfüllt, da man seinen liberalen Geist fürchtete. Wegen Verdächtigungen, politischen Beschuldigungen etc. konnte Schl. sich auch nicht länger in der „wissenschaftlichen Deputation" halten, der er von 1810—1816 angehörte. Im Jahre 1810 schrieb derselbe Gaß an Schl.:[26] „Welch erbärmliche Dinge sind hier bei der Totenfeier der Königin von den einzelnen Kanzeln gehört worden! Dem Hermes wurde sogar vom Generalfiskal das Konzept abgefordert; er ist indessen noch mit einem Verweis davongekommen." 1813 wurde Schl. angeklagt, wegen eines Artikels, der im preußischen Korrespondenten Nr. 60 am 14. Juni 1813 erschienen war.[27] In diese Zeit fiel nun auch der sogenannte Turnerstreit, in dem Schl. auf Seite der Turner stand, während der König sich dagegen entschieden hatte. Entrüstet ruft Schl. 1818 in einem Briefe an Gaß aus: „Aber warum sollen nun alle Leute, die auf der Turnerseite stehen, das Feld räumen?"[28] und ein Jahr darauf schrieb er an denselben: „. . . Vielmehr hat mir neulich ein guter Freund geschrieben, er wisse bestimmt, daß die neuerdings sehr verstärkte geheime Polizei auch mich ganz besonders in Obhut genommen. Das mag sie haben."[29] Im gleichen Jahre schrieb er an Blanc: „Arretiert also bin ich nicht, wie Sie sehen, auch meine Papiere sind mir nicht genommen. Wie weit es aber daran gewesen ist, will ich nicht entscheiden."[30] 1822 durfte er die Stadt nicht mehr verlassen, weder in- noch ausländische Reisen während seines Urlaubs machen, wie er de Wette mitteilte.[31] Auch das nächste Jahr war wieder ein schweres für Schl. Er schrieb darüber an de Wette:[32] „Auch das Predigtamt könnte mir verleidet werden, teils weil sie überall in den Predigten fremdartige Beziehungen — teils politisch im allgemeinen teils auf meine persönlichen Verhältnisse suchen. . . . Endlich haben sie mich dann auch zu Anfang des Jahres in Untersuchung gezogen und mir ein paar alte Briefe an Arndt und Reiner

[23] ibid. S. 186. [24] ibid. S. 187. [25] Heubaum (Rein) S. 705. [26] Briefwechsel mit Gaß S. 81. [27] Dilthey Br. IV 414. [28] Briefw. mit Gaß S. 158. [29] ibid. S. 172/173. [30] Dilthey Br. IV 259. [31] ibid. IV 299. [32] ibid. IV 309/310.

vorgelegt mit allerlei Äußerungen über das Turnwesen, über den Verdacht gegen die Universitäten und dergleichen Albernheiten, woran indeß auch ein paar bitter scherzhafte Äußerungen über den König waren." Diese Beleidigungen gegen den König nahm er dann in einem reu- und demütig gehaltenen Briefe an den König zurück und versicherte ihn und seine Familie seiner höchsten Liebe sowohl für seine Person wie für seine Familie,[33] doch sei beigefügt, daß er sich in ein paar Briefen an seine Freunde ganz offen als Republikaner ausgab. Weiterhin wurde er noch im gleichen Jahre wegen seiner „Dogmatik" belästigt. Lücke teilte er mit:[34] „Das Polizeiministerium soll an unseren Minister einen schriftlichen Aufsatz über meine Dogmatik — vielleicht einen Auszug aus der Halleschen Rezension — geschickt haben, worin ihr das Schlimmste nachgesagt wird." Im nächsten Jahre berichtet er wieder an Gaß:[35] „Meine Angelegenheiten stehen wieder schlecht. Ich bin neuerdings als Chef der ganzen Opposition gegen die Liturgie dargestellt worden und man wartet nur auf Augustis (der sich hat breitschlagen lassen, mich öffentlich als Verfasser zu nennen) wie ich höre so wütende Gegenschrift gegen den Pacificus, um mich dann über diese Schrift zur Verantwortung zu ziehen." Um die nämliche Zeit schrieb Gaß an Schl.:[36] „Ja, mein teurer Freund, es wird immer trüber um uns her, und immer notwendiger, Glauben zu halten und Mut zu bewahren. Druck und Beschränkung nehmen von allen Seiten zu; jener verbreitet sich je länger je mehr über alle Stände und Verhältnisse, diese treibt die Kraft von ihrem Wirken nach außen immer mehr nach innen." 1826 schreibt Schl. an den gleichen:[37] „Es muß sich dann, sei es auch für den Anfang noch so klein, eine ganz freie evangelische Gemeinschaft bilden, welche gar keine menschliche Glaubensautorität und gar kein weltlich Kirchenregiment anerkennt. Wäre nur die Feder frei: so würde es dann auch im Augenblicke gemacht." Zum Schlusse sei noch etwas erwähnt, was zwar scheinbar eine Kleinigkeit ist, aber für die damalige Zeit doch viel besagt, daß Schl. nämlich erst im Jahre 1831 als Greis kurz vor dem Tode seine erste Dekoration, den Roten Adlerorden 3. Klasse, erhielt.

Wenn man zurückblickt, so nimmt es einen gar nicht wunder, ist vielmehr selbstverständlich, daß die damaligen Schriftsteller, soferne sie nicht ununterbrochen mit der Polizei zu tun haben wollten, sich Vorsicht, soweit sie es mit ihrem Gewissen vereinbaren konnten, auferlegten. Weiterhin liegt es nahe, daß ein Mann wie Schl., der von seiner Sendung und seiner Lehre überzeugt war, eben suchte seine

[33] ibid. IV 440. [34] ibid. IV 314. [35] ibid. IV 328/329. [36] Briefwechsel mit Gaß S. 202. [37] ibid. S. 364.

Ideen, die er für die richtigen hielt, auf eine Art und Weise — die Lehrklugheit! — seinen Schülern nahe zu bringen, die ihn wenigstens vor den fortgesetzten Inquisitionen einigermaßen sicherstellte. Daß es hauptsächlich politische Rücksichten waren, kann nach dem Gesagten nicht mehr zweifelhaft sein, doch dürfen wir hier Politik nicht eng nehmen, sondern im Auge behalten, daß der Staat sich damals auch in religiöse, pädagogische und andere wissenschaftliche Angelegenheiten einmischte und von der Ansicht ausging, daß jeder, der auf diesen Gebieten nicht mit der herrschenden Ansicht übereinstimmte, dadurch gegen den Staat — i. e. den König — sich verging.

8. Pädagogische Äußerungen Schleiermachers in Briefen etc.

Es ist ganz naheliegend, daß man bei einem Manne, dessen Ansichten nicht immer klar in seinen Werken hervortreten, nach vertraulichen Mitteilungen sucht, wo er seine Meinung in nicht mißzuverstehender Weise darlegt. Man sucht bei Schl. wirklich nicht vergebens, denn über manche pädagogische Fragen, die aus seinen pädagogischen Vorlesungen sich nicht klar ergeben, stehen uns Briefstellen an Freunde und Freundinnen zu Gebote, woraus wir die wahre, offene Ansicht Schl.s erkennen können und auch ersehen, daß er oftmals sehr extremen pädagogischen Richtungen huldigt. Wir führen in der Folge eine Reihe von Stellen an, hauptsächlich solche, die sich in seinen Vorlesungen nicht oder nicht so durchsichtig finden. 1802 schreibt Schl. an seine Freundin Herz:[38] „Du weißt, wie wenig ich jemand zumute, seine Natur zu ändern." An seine Geliebte Eleonore heißt es im gleichen Jahre:[39] „Denn, was ein Mensch nicht ohne Verletzung seiner eigentümlichen Sittlichkeit erlangen kann, das ist ihm nicht beschieden, ebenso wie das, was ihm physisch unmöglich ist." Kurze Zeit darauf, am 19. August 1802, schreibt er der gleichen:[40] „. . . Mit der Erziehung geht es auch ganz leidlich, ich erweitere das Gebiet derselben täglich, und werde bald den ganzen kleinen Menschen umfaßt haben mit meiner Sorge. Er wird zu meiner Freude schon etwas dreister und etwas artiger. Sie wissen schon, wie ich das Letztere nehme, wenn ich es rühme, und daß nur das ungelenke Bärentum der Gegensatz davon ist, nichts ächt Menschliches aber dadurch ausgeschlossen wird. Gefühl merke ich eben noch nicht viel bei ihm, denn seine Anhänglichkeit an mich ist nur das Bewußtsein der Abhängigkeit und des erhöhten Wohlbefindens. Aber ich mache mir aus dem Mangel des Gefühls nicht viel bei Kindern, sondern schätze mehr an ihnen den Ver-

[38] Dilthey Br. I 300. [39] ibid. I 302. [40] ibid. I 317/318.

stand und den Eigensinn. Haben wir darüber schon zufällig gesprochen? Ich glaube es hängt genau damit zusammen, daß ich eben das echte Gefühl für das Beste im Menschen halte. Dies ist nach meiner Ansicht nichts anderes, als die ununterbrochene und gleichsam allgegenwärtige Tätigkeit gewisser Ideen. Dessen nun sind Kinder nicht fähig, sondern, was man bei ihnen Gefühl nennt, sind nur Äußerungen des Instinkts, wodurch sie selbst und andere zu dem Glauben verleitet werden, als hätten sie nun das Rechte. Der Verstand und der Eigensinn aber sind mir Vorboten der Vernunft und der Selbständigkeit und mit der Phantasie kann man dann erwarten, daß das Gefühl auch kommen wird, wenn man nur die Phantasie nicht unterdrückt. Sagen Sie mir doch, ob Sie schon als Kind recht viel Gefühl gehabt haben! ... Ich kann es von mir verneinen; das erste, was sich entwickelte, war unmittelbar das religiöse; ich kann mich noch seiner ersten Regung entsinnen auf einem Spaziergang mit meinem Vater." Wie Ehrenfried von Willich, Schl.s späterer Stiefsohn, berichtet, hat ihm der Konfirmandenunterricht seines Vaters nicht entsprochen, weil er „zu wenig das Gefühl angesprochen hat"[41] und Schl.s Ziel des Religionsunterrichtes war auch nicht Glauben oder Wiedergeburt oder Erweckung des religiösen Gefühls, sondern „Vervollkommnung der Erkenntniskraft" als Grundlage des Glaubens.[42] An Charlotte von Kathen schreibt Schl. 1803:[43] „Wahrlich, man hat, was das innere Leben der Kinder betrifft — und das gilt von allen, glauben Sie nicht mit mütterlicher Liebe an Ihre allein — nichts zu tun als zuzusehen und nur abzuhalten, daß es nicht gestört wird; und dann wiederum sie zusehen zu lassen dem Wirken der Liebe und der Regierung des Verstandes im Leben um sie her. Was so nicht gut wird, dem ist gewiß auf keinem andern Wege was Gutes anzuerziehen und etwas Böses auszutreiben. — Das bessere Gefühl, was man auf diesem Wege nicht gewinnt von dem Leben mit den jungen Geistern, ist wohl reichlich die leeren Einbildungen wert, welche alles Gute in dem Menschen für das Werk der Erziehung halten, Einbildungen, welche eigentlich dem Grundsatze nach, der in ihnen liegt, jedes höhere Bewußtsein zerstören." Eine Stelle aus einem Briefe Schl.s an Gräfin Louise von Voß 1811 lautet:[44] „In jedem edlen [eine Einschränkung des Vorigen!] Gemüte lebt alles Wahre und Schöne sein eigenes Leben, eigen entstanden und eigen gestaltet. Was kann ein Anderer als nur veranlassen, daß sich manches vielleicht schneller, vielleicht heller gestaltet? Aber dies ist auch das Schönste, was der Mensch dem Menschen leisten kann." An zahlreichen Stellen lehnt er den

[41] J. Bauer S. 23. [42] ibid. S. 33. [43] Dilthey Br. I 384, ähnliche Stellen II 21, 25, 26. [44] ibid. II 264.

Katechismus und die Bibel für den Unterricht der Kinder ab. Äußerst wichtig ist noch die Stelle in dem Briefe an Gaß 1805:[45] „Schade, daß manches in dem beschränkten Raum [der Schl.schen Rezension von Zöllners „Ideen über Nationalerziehung"] nicht weitläufig konnte ausgeführt werden, wozu ich besonders den Gedanken rechne, daß das Lernen des Lernens und die Fertigkeit, Fertigkeiten zu erwerben, der Mittelpunkt der ganzen Bearbeitung junger Gemüter sein müsse. Wie viel Mißverständnisse würden von dieser großen Angelegenheit entfernt werden, wenn man begreifen wollte, daß man nur vor allen Dingen die Kraft im Menschen zu wecken und zu üben hat, damit er sie künftig selbst gebrauchen lerne." Humorvoll und doch Schl.s ganze Verachtung der herkömmlichen Erziehung zeigend, heißt es in den „Denkmalen" [1796]:[46] „Wenn die Menschen auf dem Meere der Zeit angeschwommen kommen, klein und groß, werden sie langsam ausgedörrt an dem Feuer des pädagogischen Zwanges, eingerieben mit dem Salz alter Vorurteile, und wenn sie dann eng zusammengepreßt in dem großen Gefängnis der Staatsformen beisammen liegen, so entsteht aus diesem ängstlichen Druck eine pikante Brühe, die man den Geist der Zeit nennt. Mit den Heringen nimmt man dieselbe Prozedur vor; aber erst wenn sie tot sind." Wir sehen, es sind oft scharfe und extreme Worte und manchmal überraschende Rousseauanklänge, die in diesen pädagogischen Äußerungen zum Ausdruck kommen.

9. Schleiermachers Psychologie im Allgemeinen

Schl. hielt im großen und ganzen von der Psychologie nicht viel. In der Rezension über Kants „Anthropologie" nennt er sie „die ehemalige Psychologie, von der jetzt, Gott sei Dank, nicht mehr die Rede ist"[47] und in der Beurteilung der vermischten Schriften Lichtenbergs redet er von der „sogenannten Psychologie".[48] Demgemäß ist von vornherein anzunehmen, daß seine Psychologie, auch in den Vorlesungen darüber, sich nicht auf einer besonderen Höhe halten wird. Schon das immer wiederkehrende Schema von Rezeptivität und Spontaneität, unter welches Schl. die Fülle des geistigen Lebens zu bringen versucht, ist zu ärmlich, um wirklich Ersprießliches leisten zu können. Dieses Schema weist übrigens zurück auf Leibniz und Kant, welch beide es schon ihrer Psychologie zugrunde legten. Weiterhin fällt an seiner Psychologie auf, daß es eigentlich keine Psychologie

[45] Briefwechsel mit Gaß S. 17. [46] Dilthey (Biogr.) Denkmale S. 93. [47] Dilthey Br. IV 534. [48] ibid. IV 562.

im wissenschaftlichen Sinne ist, wie Leitl mit Recht hervorhebt,[49] sondern daß es psychologische Einzelbetrachtungen und Anmerkungen sind, die jeder gebildete Laie macht. Wissenschaftlichen Wert haben vor allem seine Untersuchungen über die Sprache und deren Bedeutung für das Denken, die ja auch bei R. einen beträchtlichen Raum einnehmen. Wenn man Schl. vorwirft, daß er die Psychologie seiner Pädagogik nicht zugrunde legt, so ist dies nur teilweise richtig. Eine wissenschaftlich-psychologische Begründung sucht man allerdings vergebens, aber seine in wissenschaftliches Gewand gehüllte Vulgärpsychologie schimmert überall, auch in seinen pädagogischen Vorlesungen, durch. Eines interessiert uns hier noch vor allem, nämlich die Trennung in Gefühl und Verstand. An Jacobi schrieb er darüber [jedenfalls 1818]: „Mir wollen sie sich auch nicht vereinigen [Verstand und Gefühl], aber Sie wünschen diese Vereinigung und vermissen sie schmerzlich und ich lasse mir die Trennung gefallen. Verstand und Gefühl bleiben auch mir nebeneinander, aber sie berühren sich und bilden eine galvanische Säule." Die dritte psychische Provinz, der Wille, das „gewußte" Wollen, wie Schl. sich ausdrückt, ist vom Denken bestimmt und zeigt deutlich seinen Determinismus. Im Großen gesehen, beherrscht seine Psychologie eben, genau wie seine Geschichtskonstruktion, die „zugrundeliegende Idee des ursprünglichen Ineinanderseins und allmählichen Hervortretens des Gegensatzes von Natur und Geist."[50]

10. Schleiermachers Ethik

Man wirft Schl. oft vor, daß der Hauptmangel seiner Pädagogik darin liege, daß sie der ethischen Grundlage entbehre. Auf den ersten Blick scheint es so, denn fast bei allen sittlichen Fragen in seinen pädagogischen Vorlesungen lehnt Schl. eine Entscheidung durch die Ethik ab und knüpft dann an populäre Begriffe an, um das fragliche Problem zu lösen. Wie unten bei seiner Pädagogik zu ersehen sein wird, ist dies aber nur eine geschickte Wendung; denn er lehnt damit nur die herrschende Ethik ab und versteht es meisterhaft bei dem Anknüpfen an populäre Begriffe seine Ethik, ohne darauf hinzuweisen, einzuschmuggeln. Wenn man seinen „Entwurf eines Systems der Sittenlehre"[1] und die pädagogischen Vorlesungen nebeneinanderlegt, so kann man sich des Eindrucks unmöglich erwehren, daß es

[49] Leitl S. 6. [50] Heubaum (Rein) S. 721. [1] Herausgegeben von Alex. Schweizer. Berlin 1835, S.W. III. Abt. Zur Philosophie Bd. 5; vergleichsweise wurde herangezogen: „Grundriß der philosophischen Ethik", herausgegeben von August Twesten, Leipzig 1911.

Schl. gelang, in allen wesentlichen Punkten seine Ethik in der Pädagogik unterzubringen und daß die Ethik in Wirklichkeit doch der Unterbau der Pädagogik bei ihm ist. Richard Wickert hat in seiner Schrift: „Die Pädagogik Schleiermachers in ihrem Verhältnis zu seiner Ethik" dies gründlich nachgewiesen. Da aber in seiner Ethik das Meiste klarer heraustritt als in den besprochenen pädagogischen Vorlesungen, so sei versucht im Folgenden, die Ethik Schl.s in Kürze darzulegen. Von einer erschöpfenden Darlegung kann deshalb nicht die Rede sein, weil fürs erste der Raum dazu viel zu beschränkt ist und weil sodann Schl.s Ethik so problematisch ist, daß ausgedehnte Spezialstudien nötig wären, um sie restlos klarzulegen. Es ist bezeichnend, daß m. W. bis heute keine einzige einigermaßen erschöpfende Publikation über Schl.s Sittenlehre existiert.

Der eigenartigste und durchgehende Zug in Schl.s Ethik ist der, daß sie überhaupt kein Wertprinzip, keine Norm kennt, sondern daß sie eine Kulturphilosophie ist, daß mit anderen Worten das Sittliche bei Schl. nicht Ideal, sondern geschichtlich gewordene Tatsache ist, die, wie wir später sehen werden, wie ein reiner Naturprozeß abläuft. Schl. wendet sich denn auch scharf gegen eine normative Ethik. So schreibt er:[2] „. . . Daher ist auch die Form der Ethik die Entwicklung einer Anschauung. Die Formel des Sollens ist ganz unzulässig, da sie auf einem Zwiespalt gegen das Gesetz ruht, die Wissenschaft aber diesen eben als Schein darzustellen hat." Zwei Seiten weiter heißt es:[3] „Die Sätze der Sittenlehre dürfen also nicht Gebote sein, weder bedingte noch unbedingte, sondern sofern sie Gesetze sind, müssen sie das wirkliche Handeln der Vernunft auf die Natur ausdrücken." Mit dem hierher gehörigen Gegensatze von Sein und Sollen setzt er sich schon weiter oben auseinander:[4] „Wenngleich nur der Geist das Soll in sich trägt, so trägt er es doch auch für die Natur in sich, und der Gegensatz beider Wissenschaften läßt sich nicht mit Kant fassen, daß das eine das Sein zum Gegenstand hat, das andere das Sollen; denn das Sollen ist auch ein Sein, nämlich in der Natur, und das Sein ist auch ein Sollen. Wenn das Gesetz bloßer Gedanke wäre ohne zu treiben, so wäre die sittliche Welt eine bloß eingebildete. Nun also, wenn das Gesollte auch nur gewollt oder angestrebt wird, so ist es auch, und man kann nur sagen, es ist in keinem Augenblicke ganz. Sollen und Sein sind daher auf beiden Gebieten Asymptoten und auf dem sittlichen Gebiete vielleicht der Approximations-Exponent größer." Auf der nächsten Seite[5] heißt es ganz kategorisch: „. . . Ein Soll, das nicht zugleich Sein wäre, bliebe ein Gedanke von Nichts. . . ." Angesichts dessen fragt es sich, was für Schl. dann die Ethik sei. Und hier zeigt

[2] System der Sittenlehre S. 56. [3] ibid. S. 58. [4] ibid. S. 39. [5] ibid. S. 40 Fußn.

sich eine weitere Eigentümlichkeit, die aber innerlich mit der obengenannten zusammenhängt, daß Schl.s ganze Ethik nämlich auf das Wissen, das Begreifen angelegt ist, von einem Willen findet man nichts – daher die Ablehnung des Normativen. „Sittenlehre ist also spekulatives Wissen um die Gesamtwirksamkeit der Vernunft auf die Natur."[6] Weiter unten definiert er dieses ethische Wissen näher: „Alles ethische Wissen also ist Ausdruck des immer schon angefangenen aber nie vollendeten Naturwerdens der Vernunft. . . . Die Ethik also ist Ausdruck eines immer schon angefangenen und nie vollendeten Handelns der Vernunft auf die Natur oder einer der Stärke nach fortschreitenden, dem Umfange nach sich ausbreitenden Einigung beider, eines Weltwerdens von der Vernunft aus. . . . Die Ethik stellt also nur dar ein potentiiertes Hineinbilden und ein extensives Verbreiten der Einigung der Vernunft mit der Natur, beginnend von dem menschlichen Organismus als einem Teil der allgemeinen Natur, in welchem aber eine Einigung mit der Vernunft schon gegeben ist."[7] „Das höchste Bild aber des höchsten Seins, also auch die vollkommenste Auffassung der Gesamtheit alles bestimmten Seins, ist die vollständige Durchdringung und Einheit von Natur und Vernunft."[8] Es ist also, wenn wir kurz zusammenfassen dürfen, die Ethik das Wissen um die Einigung von Natur und Vernunft, das Wissen von dem Naturwerden der Vernunft oder dem Vernunftwerden der Natur, welche Einigung immer schon angefangen und vorausgesetzt ist, aber nie vollendet wird. Daß wir mit unserer obigen Behauptung, daß die ganze Ethik bei Schl. abläuft wie ein Naturprozeß, recht hatten, zeigt die vielleicht extremste pantheistische Prägung, die der Auffassung der Ethik jemals gegeben wurde, in Schl.s „Entwurf eines Systems der Sittenlehre": „In der Vollendung ist Ethik Physik und Physik Ethik."[9] So hat Delbrück recht, wenn er Schl.s Ethik eine „physikalische Sittenlehre" nennt.[10] Es ist ganz naturgemäß, daß bei einer solchen Auffassung der Ethik diese bedingt sein muß sowohl einerseits durch die Naturwissenschaften ihrer Gestalt nach,[11] wie anderseits durch die Geschichtskunde sowohl der Gestalt als auch dem Inhalte nach.[12] Mit dem letzteren ist auch unsere Auffassung von Schl.s Ethik als Kulturgeschichte gerechtfertigt. Er schreibt ganz offen: „Die Sittenlehre kann überall nur soviel Gewährleistung haben, als sie die Geschichtskunde neben sich hat. . . . Daher ist die Sittenlehre zu keiner Zeit besser als die Geschichtskunde, und es gibt eine fortwährende Gleichmäßigkeit zwischen beiden."[13] Später S. 68 bestimmt er ihr Verhältnis noch genauer: „Für einander sind sie, die Geschichtskunde

[6] ibid. S. 37 Fußn. [7] ibid. S. 47/48. [8] ibid. S. 27. [9] ibid. S. 37. [10] Delbrück S. 7. [11] System der Sittenlehre S. 42. [12] ibid. S. 43. [13] ibid. S. 43.

das Bilderbuch der Sittenlehre, und die Sittenlehre, das Formelbuch der Geschichtskunde." Daß Schl. auf Grund seiner ethischen Ansichten die Vernunft als im Menschen schon vorausgesetzt ansehen muß, ist selbstverständlich.[14]

Die oben wiedergegebenen ethischen Ansichten Schl.s führen konsequent weitergedacht, da ja alles wie ein Naturprozeß abläuft, zur Aufhebung der Willensfreiheit und des Willens überhaupt. Dagegen steht aber die so starke Betonung der Freiheit und der Individualitätsrechte in seiner Pädagogik und in anderen Schriften. Dies fühlt auch Schl. und er läßt nur den metaphysischen Determinismus gelten d. h. der Einzelne ist im großen gesehen, in seiner Sendung, der Stelle, die er in der Welt einnimmt, schicksalsbestimmt, hat aber die persönliche Freiheit, innerhalb dieser schicksalsbedingten Sendung seine Kräfte zu entfalten und zwar ist diese Selbstkraft (Spontaneität) ihrerseits auch wieder naturbedingt, wie wir weiter unten sehen werden. Schl. selbst geht dieser Frage — vielleicht wegen der theologischen Konsequenzen — in der Ethik aus dem Wege, indem er darüber schreibt:[15] „Da die Sittenlehre aber nur Wirksamkeit der Vernunft beschreibt, und was auf der Naturseite als Masse steht, nur als leidend und aufnehmend gesetzt werden darf: so fällt der Gegensatz von Freiheit und Notwendigkeit außer ihr. (Er hat seinen Ort in der Beziehung des empirisch Geschichtlichen auf das Ethische.)" In der hinzugehörigen Fußnote schreibt er: „Da es keine positive Unnatur, Gegennatur geben kann, in welchem Falle es auch einen Gegengott geben müßte, so kann in dem Gegensatz von Freiheit und Notwendigkeit, wie die Freiheit nichts anderes ist als der positive Ausdruck für das ursprüngliche Nichtmechanisiertsein des organischen, auch die Notwendigkeit nichts anderes sein als der positive Ausdruck für das ursprüngliche Nichtorganisiertsein des mechanischen, beide auf das wirklich gewordene Ineinander beider bezogen. Dieser Gegensatz kann also nicht etwas vor der Ethik selbst festzustellendes sein, worauf sie beruhen müßte, sondern sie selbst ist nichts anderes als die Entwicklung dieses Gegensatzes in allen seinen Gestalten." Ein paar Seiten weiter heißt es:[16] „Indem also die Sittenlehre das hervorbringende Handeln der Vernunft als ein mannigfaltiges auseinandergelegt: so ist sie (zugleich) ein wechselndes Setzen und Aufheben des Gegensatzes von Freiheit und Notwendigkeit." Befriedigend können diese Auslassungen über diesen so wichtigen und bei Schl. wie gesagt sonst so stark betonten Begriff auf keinen Fall sein.

Bevor wir dazu übergehen einen weiteren für uns außerordentlich wichtigen Begriff, den der Tugend nämlich, zu fixieren, sei darauf

[14] cf. ibid. S. 86, 89, 221. [15] ibid. S. 63/64. [16] ibid. S. 65.

hingewiesen, daß Schl. das Böse einfach aus der Ethik eliminiert und nur den Begriff „gut" ohne Gegensatz zu „böse" als ethischen Begriff gelten läßt. Es ist dies von Schl. in gewisser Hinsicht konsequent. Denn die Ethik ist das Wissen über das Handeln der Vernunft auf die Natur. Nun ist aber das Böse negativ. d. h. noch nicht gut Gewordenes, etwas auf das das Geistige noch nicht wirkt, also kann darüber nicht geredet werden.[17] Da wir das übernächste Kapitel diesem Problem des Bösen widmen, sei für hier nur die Tatsache der Ausmerzung angegeben. Nachdem diese Basis für den Tugendbegriff weggenommen ist, kann von vornherein angenommen werden, daß derselbe in einer ebenso relativen Unbestimmtheit in Schl.s Ethik verbleibt wie die ihm verwandten Begriffe. Die Tugend ist für Schl. Kraft der Vernunft, wie auch schon für Spinoza: „Die Tugend dagegen ist die Intelligenz als inwohnender Geist des Einzelnen."[18] [Intelligenz = hier Vernunft.] In seiner Jugendschrift „Über die Freiheit" schreibt er:[19] „Die Tugend hat von jeher kein anderes Mittel gehabt, sich den Menschen zu empfehlen, als ihre innere Schönheit"; und zwar ist die Tugend für ihn etwas individuelles:[20] „Die Idee als ein Besonderes ist Individualität. In der Tugend ist also Individualität gesetzt." Der intellektualistische Zug seiner Ethik zeigt sich auch bei dem eben in Frage stehenden Begriff, indem er Tugend für lehrbar hält. „Hieraus zusammengenommen beantworten sich nun die von den Alten aufgeworfenen Fragen über das Entstehen der Tugend. Sie ist lehrbar, inwieferne sie durchaus Erkenntnis ist, und auch die Art und Weise des Darstellens, der Charakter der Fertigkeit auf einem Erkennen beruht; wobei natürlich lehren nur als ein Erregen der Selbsttätigkeit zu nehmen ist."[21] Der Jugend spricht Schl. noch keine Tugend zu:[22] „Wenn wir auch in dem unvollständigen Menschen keine Tugend anerkennen: so muß doch, damit jenes möglich sei, in der Tugend ein Analogon des Sittlichen gesetzt sein, welches nur die Anerkennung der wirksamen Intelligenz ist = Ehrfurcht; negative Seite desselben Scheu, positive Gehorsam. In Bezug nun hierauf besteht die Fürsorge aus einem leitenden Moment und einem freilassenden; jenes stätig im Abnehmen, dieses stätig im Zunehmen. Die Vollkommenheit besteht darin, daß kein anderes Motiv als die Ehrfurcht in Anspruch genommen wird. Mechanische Einwirkungen sind nur da zulässig, wo noch nicht vernommen werden kann, aber auch diese nie von pathematischen Erregungen aus." Mit einem einzigen Satze ist auch der Gegensatz Tugend und Laster aus der Ethik eliminiert und zwar mit einer sehr

[17] cf. Thilo S. 107—109. [18] System der Sittenlehre S. 329. [19] Dilthey Denkmale S. 35. [20] System der Sittenlehre S.337. [21] ibid. S. 339/340. [22] ibid. S. 374/375.

problematischen Begründung:[23] „Der Gegensatz Tugend und Laster liegt außerhalb der wissenschaftlichen Entwicklung, wie der zwischen gut und böse."

Wir wenden uns nun dem Problemkomplex zu, der in Schl.s Ethik den größten Raum einnimmt, der Frage des Individuellen und Universellen in ihrem gegenseitigen Verhältnis. Hier macht sich der bei Schl. oben beschriebene Trieb der Harmonie und des Ausgleichs der Gegensätze so stark geltend, daß er manchmal an das Gekünstelte streift und man sich des Eindruckes nicht erwehren kann, daß hier dem Schema — man möchte fast sagen dem Schwärmen für Symmetrie — zuliebe in fast peinlicher Weise auch in den kleinsten Fragen die Gleichberechtigung der beiden Ansichten versucht wird. Man vergleiche in dieser Hinsicht die Formel:[24] „Eigne Dir so an, daß Du das Angeeignete schon an Dir findest, und finde alles an Dir so, daß Du es Dir aneignest." Mögen andere hinter diesen und ähnlichen Sätzen eine tiefe Gedankenfülle finden, ich persönlich kann darin nur ein geistreiches Wortspiel und einen Versuch, das a priori konzipierte Schema unter allen Umständen zu retten, sehen. Abgesehen von diesen übertreibenden Sätzen ist es großartig, wie Schl. die beiden anscheinenden Gegensätze individuell und universell, die n. u. A. die meisten pädagogischen Auseinandersetzungen liefern, zu vereinigen weiß. Beides, das Individuelle und das Universelle, welcher Gegensatz nur ein relativer ist, während in der Realität beide immer geeinigt sind,[25] stehen nicht zueinander im Verhältnis der jeweiligen Subordination, sondern sie sind einander koordiniert. „Es gibt einen doppelten Schein, als ob das Individuelle dem Universellen, und umgekehrt dieses jenem untergeordnet wäre, wovon aber einer den anderen widerlegt, so daß sie auf alle Weise koordiniert erscheinen."[26] „Universell nicht ohne individuell, weil nämlich, wenn sich der Mensch ganz in der ethischen Sphäre betrachtet, ihm in dieser selbst geboten wird ein eigentümlicher zu sein. Individuell nicht ohne universell, weil jenes überall dieses zur Basis hat. Daher sind ohnerachtet des Anscheins, als ob das Individuelle die höhere Vollkommenheit wäre, beide auch einander koordiniert, nicht subordiniert."[27] Ja Schl. geht sogar noch weiter und betrachtet jedes Handeln aus nur einem Betrachtungspunkte aus als unsittlich, wenn nicht auch auf den anderen Rücksicht genommen wird. „So kommen wir wieder auf die in der Grundanschauung des Lebens sich offenbarenden Gegensätze Gemeinschaft und Aneignung, Universelles und Individuelles. Und die Sittlichkeit des einzelnen Handelns besteht allein, daß, wo in Beziehung auf eines der

[23] ibid. S. 331. [24] ibid. S. 462. [25] ibid. S. 445. [26] ibid. S. 387. [27] ibid. S. 393.

Glieder gehandelt wird, es in die Identität mit seinem Entgegengesetzten aufgenommen wird."[28] Noch schärfer formuliert ist dieser Gedanke in den „Denkmalen",[29] wo Schl. schreibt: „Sittlichkeit ist die Identität oder Synthesis von Individualität und Rechtlichkeit." In vielen Dutzenden von Sätzen und Formeln nun legt er diese Koordination des Individuellen und Universellen oder wie er sich öfters ausdrückt, die Aneignung und das in Gemeinschaft treten, fest und weiß damit die Brücke zu schlagen zwischen Individualismus und Sozialismus. Die Gemeinschaft darf in keiner Weise eine Aufopferung der Individualität verlangen. „Nur die universelle Gemeinschaft ist die rechte, welche keine Aufopferung der Eigentümlichkeit verlangt. Dies ist in bezug auf den Staat der wahre sittliche Begriff der persönlichen Freiheit."[30] Hier darf nochmals darauf hingewiesen werden, daß Schl. in platonisierendem Sprachgebrauch gerne Staat und Gesellschaft als identische Begriffe gebraucht. Die Begründung für das individuelle Moment in der Ethik finden wir in seinem „Entwurf eines Systems der Sittenlehre" S. 431. Es heißt dort: „Als pflichtmäßiges Handeln kann nur dasjenige angesehen werden, was sich aus dem Menschen selbst entwickelt, und zwar aus seinem sittlichen Triebe. Denn sonst ist es entweder sein, aber sinnlich, oder sittlich, aber nicht sein. Demnach muß jede pflichtmäßige Handlung eine freie sein." Diese Stelle ist auch von erster Bedeutung für Schl.s ethischen Apriorismus. Aber mit diesen beiden genannten Forderungen ist nun nicht gesagt, daß die Individualität sich unbeschränkt entfalten kann und darf, nein, wie das Universelle nur mit Berücksichtigung der Rechte der Individualität sittlich ist, so auch das Individuelle nur nach Maßgabe des Universellen: „Das Individuelle ist also nach dem Prinzip des Universellen sittlich. Schon daß individuelles Aneignen von jedem erkannt werden muß, ist ein identisches Moment."[31] Also Ausbildung und Betätigung der Individualität und zugleich Hineinbildung in die sozialen Relationen und Wirken in diesen, das ist nach Schl.s Ansicht das rechte Verhältnis der beiden scheinbaren Gegensätze. Statt vieler Stellen, die hier angeführt werden könnten, sei nur eine, u. E. die klarste, zitiert:[32] „Begib Dich in den Staat mit Deiner ganzen Individualität, und behalte sie Dir vor. a) Ohne dieses wäre die Vernunft der Einzelnen ganz in die des Staates hineingefallen, und die Person wäre nur ein Organ des Staates. b) Es gibt aber auch hier kein willkürliches Aussuchen, welcher Staat der Individualität eines jeden am meisten konveniert [anscheinend gegen R.s Forderung im „Contrat social"]. Sondern es ist auch hier ein Anknüpfen,

[28] ibid. S. 437. [29] Dilthey Denkmale S. 133. [30] System der Sittenlehre S. 447/448. [31] ibid. S. 476 Fußn. [32] ibid. S. 446/447.

indem in einem jeden mit der Prädetermination zur eigenen Individualität auch die zu einer nationellen gegeben ist. Dies ist nicht eine Beschränkung der Freiheit, sondern eine Antizipation, welche die Freiheit adoptieren muß. . . . c) Aber freilich finden im Verhältnis der persönlichen Individualität zur nationellen unendlich viele Differenzen statt. Je stärker die nationelle hervortritt, wie bei den Alten, desto bestimmter ist die Verbindung, und das Sein im natürlichen Staate die Bedingung alles sittlichen Wohlseins. Je stärker die individuelle hervortritt, wie bei den Gebildeten unter den Neueren, desto leichter wird das Verhältnis zum Staate der von einer anderen Sphäre ausgehenden Forderung untergeordnet." Interessant ist auch die Begründung, die Schl. — abgesehen von den oben dargelegten Begründungen — öfters gibt für diese Forderung nach Koordination des Individuellen und Universellen. Die Eigentümlichkeit erscheint Schl. als die „eigentliche menschliche Seite"[33] der Persönlichkeit, und er ist der Ansicht, daß in allen Kulturgebieten soviel Schönheit und Kunst ist, als die „Eigentümlichkeit sich darin manifestiert".[34] Aber „jeder kann sich seiner eigentümlichen Erregtheit nur hingeben, sofern er zugleich andere auch in eigentümlicher Erregtheit außer sich und neben sich voraussetzt, also will, sucht und nach ihnen verlangt"[35] und so wird die angeschaute Eigentümlichkeit wieder die Eigentümlichkeit in anderen aufregen.[36] „Aus der Gemeinschaft [nun] soll wieder eine Eigentümlichkeit hervortreten, eine gemeinsame Eigentümlichkeit muß also das vereinigende Prinzip sein. Die Natur gibt uns hierzu schon die Bedingung in der physischen Konstitution. Durch die großen klimatischen und kosmischen Verhältnisse werden sie in großen Massen eigentümlich gestaltet."[37] Auch die Familie ist für Schl. ein verbindendes Glied zwischen individueller und universeller Gemeinschaft: „Die Familie als individuelle Gemeinschaft soll zugleich Element der universellen sein, d. h. Familien- und Volksinteresse dürfen nicht wider einander treten. Die individuelle Gemeinschaft soll also eine solche sein, daß sie in der universellen sein kann, sonst ist auf einer Seite ein sittlicher Mangel, denn die universelle soll auch so sein, daß die individuelle darin gewollt ist."[38] In diesem Bemühen um eine wissenschaftlich haltbare Synthese zwischen individuell und universell wird der große Schritt über die „Monologen" hinaus getan.

Es sind diese dargelegten Grundzüge der Schl.schen Ethik im tiefsten Grunde ebenso pädagogische Probleme oder deren Basis. Doch finden sich in dem „Entwurf eines Systems der Sittenlehre" auch spezifisch pädagogische Gedanken, von denen uns vor allem zwei inter-

[33] ibid. S. 471. [34] ibid. S. 206. [35] ibid. S. 153. [36] ibid. S. 211/12. [37] ibid. S. 169. [38] ibid. S. 479 Fußnote.

essieren. Es ist zunächst das ganz klar ausgesprochene Erziehungsresultat, das er hier formuliert, nämlich die Selbständigkeit,[39] sodann der Gedanke der allmählichen Emanzipation der Kinder, der in den pädagogischen Vorlesungen nicht so klar hervortritt. Schl. schreibt über diesen Punkt, den wir hauptsächlich wegen der überraschenden Übereinstimmung mit R. zitieren:[40] „Die Emanzipation der Kinder geschieht allmählich, zugleich durch äußere Verhältnisse bedingt. Berufswahl erscheint als vorbereitender, Gattenwahl als definitiver Punkt. Wenn die Einstimmigkeit zwischen beiden Teilen fehlt, so ist das Verhältnis nicht sittlich gewesen." Sehr stark an R. erinnert auch seine Auslassung über die Selbstliebe:[41] „Schlimmes Dilemma entsteht durch die Selbstliebe. Ist sie nicht Tugend: so ist es auch alle andere Liebe nicht, weil sich alle an Selbstliebe anknüpft (Elternliebe, Geschlechtsliebe, Vaterlandsliebe). Ist sie Tugend: so ist alles andre nur insofern Tugend, als es ihr angehört, und alles Edelste scheint verloren zu gehen. Ist nur zu lösen durch Aufhebung des Dilemmas. Die Selbstliebe ist nur soferne sittlich, als sie alle andere Liebe in sich schließt; und alle andere ist nur insofern wahr, als sie die Selbstliebe aufnimmt."

Damit glauben wir im wesentlichen und soweit es für die Pädagogik in Betracht kommt, Schl.s Ethik dargelegt zu haben und wenden uns dem damit unzertrennlich verbundenen Begriffe zu, dem Naturbegriff.

11. Schleiermachers Naturbegriff

Von einem empirisch gewonnenen oder dichterisch konzipierten Naturbegriff, wie wir oben teilweise bei R. fanden, kann bei Schl. keine Rede sein, sondern sein Naturbegriff ist durch und durch metaphysisch. Und hier bei dem in Frage stehenden Problem sind wir in der bei Schl. so seltenen Lage, daß er genau fixiert, was er unter dem Begriffe Natur versteht. In seinem „Entwurf eines Systems der Sittenlehre".[1] definiert er „Natur" folgendermaßen: „Das Ineinander aller unter diesem Höchsten begriffenen Gegensätze auf dingliche Weise angesehen oder das Ineinander alles dinglichen und geistigen Seins als Dingliches, d. h. Gewußtes, ist die Natur. Und das Ineinander alles Dinglichen und Geistigen als Geistiges, d. h. Wissendes, ist die Vernunft."[2] „Zunächst ist hier die Rede von einer Natur und einer

[39] ibid. S. 303. [40] ibid. S. 268. [41] ibid. S. 365. [1] System der Sittenlehre S. 26 u. 27. [2] Es sei darauf hingewiesen, daß zu diesen und ähnlichen Fragen Schl. auch von Hegel angeregt wurde, mit dem er bestimmte Momente der Methode — und zwar gerade in der Pädagogik — sowie Grundgedanken der Geschichtsphilosophie und wohl auch der Religionsphilosophie teilt. Doch würde eine ein-

Vernunft. Aber jede Einheit des dinglichen und geistigen Seins von ihrer dinglichen Seite und selbst das Wissen als gewußtes, als dingliches angesehen, wird Natur. Und ebenso, worin noch ein kleinster Anteil des Geistigen ist, das ist in diesem Sinne eine Vernunft." „Daß nun Vernunft gleich wieder als Natur gedacht werden muß, wenn sie Gegenstand sein und gewußt werden soll, und ebenso Natur als Vernunft, wenn sie als Ideenzwecke in sich tragend und vorstellend gedacht wird, leuchtet ein und beweist eben das Untergeordnete und Unvollkommene der Trennung." Weiter unten heißt es: „Das Ineinander aller unter diesem (nämlich des Idealen und Realen) begriffenen Gegensätze auf reale Weise oder mit Übergewicht des Realen ist uns gesetzt als Natur, mit dem Übergewicht des Idealen oder auf ideale Weise als Vernunft." Doch ist diese Trennung in Vernunft und Natur nicht ganz nach Schl.s Geschmack, wie auch aus der vorigen Stelle ersichtlich ist, und er schreibt ein paar Zeilen weiter: „Das höchste Bild aber des höchsten Seins, also auch die vollkommenste Auffassung der Gesamtheit alles bestimmten Seins, ist die vollständige Durchdringung und Einheit von Natur und Vernunft."[3] Aber nicht nur das Ideal Schl.s ist eine Vereinigung der Natur und der Vernunft, sondern die Ethik muß „ein Gegebensein der Natur für die Vernunft immer schon setzen und kann auch beim Anfangspunkt ethischer Tätigkeit die Vernunft nicht isoliert und ohne ihr gegebene Natur denken". Bezeichnend sind für seinen Naturbegriff zwei konkretere Stellen, von denen in der ersten gesagt wird, daß er einen Gegensatz von natürlich und übernatürlich überhaupt nicht kenne, während er sich in der anderen über das stoische „der Natur gemäß" ausspricht. Die erste Stelle lautet:[4] „Über die Natur dieser geistigen Erscheinungen [Magnetismus] aber und über ihre Wahrheit denke ich so: von einem Gegensatz zwischen natürlich und übernatürlich, begreiflich und unbegreiflich weiß ich überhaupt nichts. Alles ist natürlich in dem einen Sinne und übernatürlich in dem anderen. Selbst daß der Sohn Gottes Mensch geworden ist, muß in einem höheren Sinne natürlich sein." Die andere Stelle, die für unser in Frage stehendes Problem nicht hoch genug anzuschlagen ist, gesteht ein, daß Schl. im tiefsten Grunde mit seiner Identität von Vernunft und Natur dasselbe meinte, wie die Stoa mit ihrer Naturgemäßheit. Er gibt dies offen und ehrlich zu, wenn er schreibt: „Das stoische der Natur gemäß geht freilich genauer betrachtet auf in der ursprünglichen Identität von Vernunft und Natur..."[5] und er erklärt sich mit dem Inhalt der stoischen Auffassung völlig einverstanden, nur bemängelt er den Ausdruck. Die

gehendere Auseinandersetzung über den Rahmen der vorliegenden Arbeit hinausgehen. [3] ibid. S. 27. [4] Dilthey Br. II 322/323. [5] System der Sittenlehre S. 73.

Welt selbst definiert Schl. als „die vollständige Einheit des endlichen Seins als Ineinander von Natur und Vernunft in einem alles in sich schließenden Organismus".[6] Die Verankerung von Schl.s Naturbegriff in seine pantheistische Weltauffassung zeigt am deutlichsten die Stelle in der „Glaubenslehre" § 46, 2.[7] Dort spricht er davon, daß in diesem All-Einen des endlichen Seins der vollkommenste und allgemeinste Naturzusammenhang gesetzt sei, und wenn wir uns also als dieses schlechthin abhängig fühlen, „so fällt beides, die vollkommenste Überzeugung, daß alles in der Geamtheit des Naturzusammenhanges vollständig bedingt und begründet ist, und die innere Gewißheit der schlechthinigen Abhängigkeit alles Endlichen von Gott vollkommen zusammen". Eben diese Auffassung von der Natur als schicksalsbedingt führt auch Schl. zu der Lehre, die seinen Naturoptimismus im reinsten Lichte zeigt, zu seiner Individualitätenlehre. Damit kommen wir zu einem zweiten Sprachgebrauch von „Natur" bei Schl. im Sinne von Individualität.

Hier beim Mikrokosmos hat Schl. die gleiche Auffassung über das Verhältnis von Natur und Vernunft, wie oben beim Makrokosmos beschrieben wurde. Die Individualität ist ihm die Manifestation der Natur in allen nur möglichen Variationen, und zwar müßte logischerweise, weil naturbedingt und naturgewollt, die Individualität ethisch neutral sein. Da Schl. hier nicht konsequent blieb — als Theologe nicht bleiben konnte —, wird die ethische Beurteilung der Individualität bei ihm so problematisch, wie wir schon sahen und noch öfter sehen werden. Über die Individualität schreibt Schl. in einem Briefe an Henriette Willich:[8] „Du mußt doch fühlen, daß das, worüber Du klagst, nicht etwa eine Verschuldung ist, eine Vernachlässigung Deiner Natur, sondern Deine Natur selbst. Und wie darfst Du nur über diese klagen, da sie die unmittelbare Schöpfung Gottes ist, und eine Natur gerade so gut sein muß als die andere? Was Dir an anderen größer und herrlicher dünkt, das ist eben ein anderes, und Du siehst ja wohl, daß Deine Erscheinung ihnen auch etwas Herrliches darbietet, was sie an sich nicht finden. Dagegen streitest Du freilich demütig und sagst, Du hast es nicht errungen und nicht mit Mühe, sondern von selbst. Aber liebes Kind, gerade das Schönste hat man nicht anders. Was kann der Mensch tun, als daß er nur seine eigene Natur durch den Geist immer mehr reinigt und ausbildet? Gewalt braucht er nur dann, wenn er vorher sich hat Gewalt antun lassen durch irgendein Verderben." An dieser Stelle ginge Schl.s Naturoptimismus fast in einen Naturfatalismus über, wenn er nicht den Satz eingefügt hätte, daß

[6] ibid. S. 31. [7] zit. aus Alb. Meyer S. 17. [8] Dilthey Br. II 101/102.

der Mensch die Aufgabe habe, seine Natur durch den Geist immer mehr zu reinigen und auszubilden. Man vermißt hier Schl.s sonst so starke Betonung der Spontaneität, wie sie z. B. in einem anderen Briefe an dieselbe Frau so klar gefordert ist:[9] „Das Göttliche wohnt allerdings in den Menschen auf sehr verschiedene Weise, bei einigen weit unmittelbarer und kräftiger, und auch in seinen höchsten und klarsten Äußerungen erscheint es unter verschiedenen Umständen bald mehr als hervorgebracht, bald mehr als gegeben, aber auch das Gegebene beruht doch immer auf dem, was der Mensch selbsttätig in sich gebildet hat." Diese Forderung der Spontaneität, die sich fast Seite für Seite in seinen pädagogischen Werken findet, scheint nun auf den ersten Blick Schl.s ganzen Naturbegriff umzuwerfen. Doch ist dies nicht so. Sch.s Ansicht ist die — wie wir oben bei der Ethik schon teilweise anführten —: die menschliche Natur ist gegeben und kann nicht geändert werden. Daran ist nicht zu rütteln. Mit der Natur ist aber auch die Spontaneität gegeben, d. h. sie gehört zur Naturanlage eines jeden Einzelnen, ist in dem einen stärker, in dem anderen schwächer; Aufgabe des Menschen nun ist es, seine eigentümliche Natur vermöge der ihr innewohnenden Spontaneität bis zu der ihr eigentümlichen Höhe zu bringen. Damit stimmt auch zusammen, was Schl. an einer anderen Stelle sagt, wo er den Begriff „böse" ersetzt wissen will durch den „auf einer niederen Potenz stehen",[10] worauf wir weiter unten noch eingehen werden. Daß Schl. diese Ansicht in seinen pädagogischen Vorlesungen in fast peinlich genauer Weise festlegt, wird sich unten ergeben. Seine Individualitätenlehre ist also ein Resultat seines Naturbegriffes. Mit dieser Auffassung Schl.s ist aber gegeben oder vielmehr als Basis vorausgesetzt der Naturoptimismus, und wir werden im folgenden Abschnitt uns mit dem bei Schl. am meisten verdeckten Thema zu befassen haben, nämlich mit dem Problem des Bösen.

12. Das Problem des Bösen bei Schleiermacher

Es ist ganz natürlich, daß Schl. angesichts dieser Auffassung der Natur im allgemeinen und der menschlichen im besonderen als notwendig und determiniert für das Böse keinen Raum haben kann. Dies fühlt Schl. auch ganz deutlich, was äußerlich schon daraus ersichtlich ist, daß er dieses Problem von einer Disziplin in die andere verschiebt. Bei der Darlegung seiner pädagogischen Vorlesungen werden wir finden, daß er die Frage aus der Pädagogik hinausdrängt mit

[9] ibid. II 152. [10] System der Sittenlehre S. 235.

dem Hinweis, daß diese nicht der Ort sei, wo solche Fragen zu lösen sind. Da er sich aber doch, wenn er sich noch so windet und dreht, mit diesem Problem auseinandersetzen muß, so versucht er es mit approximativen Lösungen, die aber weder einheitlich noch eindeutig sind. Angesichts dieser nicht befriedigenden Lösungen in der Pädagogik tröstet man sich zunächst damit, daß ja Schl. auch einen „Entwurf eines Systems der Sittenlehre" geschrieben hat, worin er sicher diesem Problem nicht entrinnen kann. Aber man ist höchst überrascht, daß er auch hier keinen Raum für die Theodizee findet und das Böse als in das Leben gehörig hinstellt, das in die Konstruktion der Ethik „auf keine Weise" gehört.[1] Da Schl. aber im Verlauf seiner ethischen Untersuchungen immer wieder auf dieses Thema zurückkommen muß, wenn auch nur zu dem Zwecke, um darzutun, daß es nicht in die Ethik gehört, so wollen wir im folgenden die Stellen aus dem „System der Sittenlehre", die hierher gehören, anführen. „Da die Sittenlehre solche sich zwischen jenem Ausgangs- und jenem Endpunkt bewegende Wirksamkeit der Vernunft auf die Natur beschreibt: so fällt der Gegensatz von gut und böse außer ihr. Dieser hat seinen Ort in der allgemein geforderten und allgemein die Sittenlehre begleitenden Beziehung des empirisch Geschichtlichen auf das ethische."[2] In der dazugehörigen Fußnote ist das Brouillon von 1805 zitiert, wo es heißt: „Das Böse ist an sich nichts und kommt nur zum Vorschein mit dem Guten zugleich, inwiefern dieses als ein Werdendes gesetzt wird." An der gleichen Stelle heißt es weiter: „Da es keine reale Antivernunft geben kann, in welchem Falle es auch einen Antigott geben müßte: so kann der Gegensatz zwischen gut und böse nichts anderes ausdrücken als den positiven und den negativen Faktor in dem Prozeß der werdenden Einigung, und also auch nicht besser aufgefaßt werden als in der reinen und vollständigen Darstellung dieses Prozesses. . . . Da es keine positive Unvernunft, Gegenvernunft, geben kann, in welchem Falle es auch einen Gegengott geben müßte: so kann in dem Gegensatz zwischen gut und böse nur wie das Gute das Ethischgewordene ist, also ein positiver Ausdruck für das ursprüngliche Nichtnatursein der Vernunft, so das Böse wie es das Nichtgewordene ausdrückt, nur ein negativer Ausdruck sein für das ursprünglich Nichtvernunftsein der Natur; beides auf das wirklich gewordene Ineinandersein beider bezogen. Der Gegensatz von gut und böse kann also seinem Inhalt nach nicht vor der Ethik festgestellt werden, so daß sie auf ihm ruhte. Sondern da er ganz zwischen den nämlichen Endpunkten liegt wie sie: so ist sie vielmehr die Entwicklung desselben, und man kann sagen, die Ethik ist die Darlegung des Guten

[1] ibid. S. 54 Fußnote. [2] ibid. S. 52/53.

und Bösen im Zusammensein beider." „Der Gegensatz von gut und böse bedeutet nichts anderes als in jedem einzelnen sittlichen Gebiete das Gegeneinanderstellen dessen, was darin als Ineinandersein von Vernunft und Natur, und was als Auseinander von beiden gesetzt ist. Das Gute im Gegensatz gegen das Böse ist nur sittlicher Bedeutung, denn sonst überall setzen wir gut und schlecht entgegen. Ein sittliches Gebiet ist ein bestimmtes unbegrenztes sittlich für sich setzbares Sein."[3] Auf der folgenden Seite geht Schl. noch schärfer auf das Problem ein: „Sollte böse ein ethischer Begriff sein: so kämen wir auf einen manichäischen Dualismus. Hingegen die Bedeutung von gut ohne Gegensatz findet Platz in der Ethik als die allgemein ethische Form."[4] Daraufhin bestimmt er das Sein, das seiner Ansicht nach gut ist: „Gut ist jedes bestimmte Sein, insofern es Welt für sich, Abbild des Seins schlechthin ist, also im Aufgehen der Gegensätze. - - Indem aber das Gute durch das Handeln der Vernunft gesetzt ist, kann weder die Natur selbst das Böse sein, denn sie ist im Guten mitgesetzt, noch kann es eine Gegenvernunft geben, deren Einssein mit der Natur das Böse wäre. Denn sonst gebe es keine vorauszusetzende Einheit der Vernunft und Natur." „Indem also die Sittenlehre das Handeln der Vernunft als ein Mannigfaltiges auseinander legt: so ist sie (auch anzusehen als) ein sich immer erneuerndes Setzen und Aufheben des Gegensatzes von gut und böse." Später will er den Ausdruck „böse" ersetzt wissen durch die Wendung: „daß sie auf einer niederen Potenz stehen"[5] und einige Seiten weiter unten[6] weist er darauf hin, daß die Ethik die Tätigkeit der Vernunft zu beschreiben habe und nicht deren Mangel. Zum Schlusse dieser Zitate sei noch die klarste Stelle aus dem „System der Sittenlehre" zitiert:[7] „Lassen wir einen Augenblick den Gegensatz von gut und böse hier gelten zur Erläuterung: so ist böse das Heraustreten aus der Identität der Vernunft und der Organisation, wenn die Gemeinschaft subjektiv nur auf die Organisation bezogen wird. Dies ist nun, wenn von allem objektiven abstrahiert wird, Lust und Unlust. Also das subjektive Erkennen auf Lust und Unlust beschränken ist das Böse, die sinnliche Denkungsart Egoismus, und in der Reflexion eingestanden Eudämonismus. Das Gute ist nun die subjektive Seite der Gemeinschaft auf die Identität der Vernunft und der Organisation beziehen, d. h. sie als Beziehung des abgeschlossenen Daseins auf das Übrige als Ganzes, als Welt setzen; denn nur so hat das Affiziertsein der Organisation eine Beziehung auf die Vernunft. Hiedurch wird das Gefühl auf die Potenz der Sittlichkeit erhoben, und dieses Verfahren ist nichts anderes

[3] ibid. S. 53. [4] ibid. S. 54. [5] ibid. S. 235. [6] ibid. S. 260 Fußnote. [7] ibid. S. 317/318.

als das, was wir Religion nennen. Man nennt sie Beziehung des Endlichen auf das Unendliche, und dies ist ganz dasselbe." Noch peinlicher wird die Sache für Schl. in seiner „Glaubenslehre", denn nolens volens muß er sich hier mit der Sünde auseinandersetzen. Aber auch hier wußte er, wie Albert Meyer in seiner Dissertation: „Der Entwicklungsgedanke in Schleiermachers Glaubenslehre" und Carl Flebbe in seiner Dissertation: „Die Lehre Schleiermachers von der Sünde und vom Übel" nachwiesen, sich äußerlich der kirchlichen Lehre anzupassen, indem er die Sünde bezeichnet als Widerstreit des Fleisches gegen den Geist („Glaubenslehre" § 66), als Störung der menschlichen Natur (§ 68), als vollkommene Unfähigkeit zum Guten (§ 70) und das Übel als Strafe der Sünde bezeichnet (§ 76),[8] aber im tiefsten Grunde gelang es ihm auch hier seine Auffassung von der Sünde als Ungleichheit der Entwicklung, als Durchgangspunkt zum Guten etc. zum Ausdruck zu bringen.[9] Weiterhin weisen beide Autoren darauf hin, daß Schl. die Sünde aus dem Gebiete des Willens in das des Gefühls verlegt und aus der Übertretung des göttlichen Gebots ein Unlustgefühl über das gehemmte Gottesbewußtsein macht[10] und dadurch an Stelle der streng ethischen Beurteilung die psychologisch-metaphysische setzt, womit die Neigung die Oberhand gewinnt, aus der Sünde ein Entwicklungsmoment zu machen, das für die Menschheit unvermeidlich ist.[11] Wie wunderbar geschickt Schl. seine Identitätslehre auch in diesen für ihn so verhängnisvollen Begriff der Sünde hineinbringt, zeigt seine Auffassung, daß an Stelle des Gegensatzes zwischen einer ursprünglichen Periode der Gerechtigkeit und einer darauffolgenden Periode der Sündlichkeit zu setzen ist „eine unzeitliche überall und immer der menschlichen Natur anhaftende Ursündlichkeit" [Glaubenslehre § 72, 6], von der aber gilt, daß sie „mit der ihr mitgegebenen ursprünglichen Vollkommenheit zugleich besteht" [Glaubenslehre § 72, 6].[12] Sogar von der Erlösung hat er die Ansicht, daß sie „schon in der Idee der menschlichen Natur von Anbeginn, wenngleich den Menschen selbst unbewußt, eingeschlossen lag" [Glaubenslehre § 61, 4].[13] Es sei noch eine Stelle angeführt aus der „Glaubenslehre",[14] aus der klar hervorgeht, daß Schl. bei der Frage des Bösen, wie R. im tiefsten Grunde auch, die Leibnizsche Weltharmonie vorschwebt: „Wie wir in der Welt überhaupt die mannigfaltigsten Abstufungen des Lebens antreffen, von den niedrigsten und unvollkommensten Formen an bis zu den höchsten und vollendetsten und nicht zweifeln dürfen, daß eben diese Mannigfaltigkeit als die

[8] zit. aus Alb. Meyer S. 37/38. [9] ibid. [10] Glaubenslehre § 62, 2, zit. aus Meyer S. 41. [11] Alb. Meyer S. 41. [12] cf. ibid. S. 42. [13] cf. ibid. S. 54. [14] Glaubenslehre § 120, 3, zit. aus Alb. Meyer S. 59.

reichste Raum- und Zeiterfüllung der Gegenstände des göttlichen Wohlgefallens sei; und wie sich solche Abstufungen auch innerhalb des Gebiets der menschlichen Natur ergeben, so werden wir billig auch auf dem durch die Erlösung entstandenen geistigen Lebensgebiet alles erwarten, was zwischen dem Kleinsten und Größten liegt, und diese ganz zu lebendiger Gemeinschaft verbundene Fülle als den Gegenstand des göttlichen Wohlgefallens ansehen und darin beruhen."

Alles zusammenfassend können wir sagen, daß Schl. für das Böse als etwas Positives weder in seiner Pädagogik noch in seiner Ethik noch sonstwo Raum hat, da er auf Grund seiner metaphysischen Ansichten — denen zufolge alles wie ein Naturprozeß abläuft — keinen haben kann. Was man als das Böse — oder besser als das Nochnichtgute — ansprechen könnte, ist ein Zurückbleiben, eine Hemmung, ein Mangel, gewissermaßen eine Krankheit oder Mißbildung in dem Vernunftwerden der Natur resp. dem Naturwerden der Vernunft, was aber im großen gesehen notwendig ist, damit das Göttliche sich auf alle nur mögliche Weise vom Einfachsten bis zum Höchsten im Irdischen manifestieren kann. Konsequent weiter gedacht würde diese Auffassung in pädagogischer Hinsicht lediglich zur Unterstützung und Behütung führen und es könnte von einer Gegenwirkung gar keine Rede sein. Wir werden auch unten des öfteren darauf hinweisen können, daß die Unterstützung für Schl. das Primäre ist, während die Gegenwirkung das Sekundäre darstellt und eigentlich nur seiner Ansicht nach notwendig ist, weil früher nicht genügend unterstützt oder etwas pädagogisch verdorben wurde. Im übrigen ist er der Meinung — wenn auch nicht eindeutig, was angesichts der schwankenden Lösung des Problems nicht überrascht —, daß das Gute in den Kindern schon von selbst aufwachen wird oder nie zum Vorschein kommt, besonders nicht durch Gegenwirkung. In den pädagogischen Vorlesungen werden wir, wie wir es bei den gelegentlichen brieflichen Äußerungen tun werden, wiederholt auf solche Aussprüche hinweisen. An dieser Stelle sei nur noch ein Satz aus einem Briefe an Henriette Herz[15] angefügt, der lautet: „Aus meiner eigenen Erfahrung heraus habe ich schon oft Eltern getröstet, wenn die Kinder so hingingen, daß das Gute schon aufwachen würde, und bis jetzt habe ich immer recht gehabt."

[15] Dilthey Br. II 177.

B. DARSTELLUNG DER PÄDAGOGIK SCHLEIERMACHERS

Im Gegensatze zu unserer Darstellung der Pädagogik R.s wenden wir hier die sogenannte Methode „Schritt vor Schritt" an, d. h. wir verzichten auf eine sekundäre Systematisierung der Schl.schen Gedanken und folgen ihm genau in den Gedankengängen, wie er sie selbst entwickelt hat. Bei R. war eine Einkleidung seiner Gedanken in ein nicht von ihm stammendes pädagogisches System geboten, da oftmals das Belletristische in seinem „Emil" überwiegt, langwierige Exkurse in andere Gebiete unternommen werden, weil zum Verständnis der im „Emil" vorgetragenen Gedanken oft auf frühere oder spätere Werke R.s zurückgegriffen werden mußte, weil, kurz gesagt, aus dem „Emil" — trotz der Systematik, die ihm zugrunde liegt und die wir oben ausführlich darlegten — das durchsichtige System erst herausgearbeitet werden muß. Bei Schl. ist dies anders. Er hat seine Gedanken in ein klar durchsichtiges System gebracht, in dem eines sich mit logischer Konsequenz aus dem anderen ergibt. Zudem ist sein System so original in seiner ganzen Anlage, daß der wirkliche Schl. verloren geht, wenn man seine Gedanken in eine andere Hülle preßt. Weiterhin darf Schl.s Einkleidung seiner Gedanken nicht umgewandelt werden, weil er in seiner Begründung so eigenartig vorgeht, daß man bei einer ihm fremden Systematisierung seiner Gedanken immer weit ausholen und zurückgreifen müßte. Sodann leitete uns noch ein Grund. Man kann, wenn man die Vorlesungen ihrer Entstehungszeit nach aufeinander folgen läßt, genau feststellen, wie einzelne Gedanken, die er in seiner früheren Pädagogik übertrieben aussprach, später gemäßigt wurden, während er andere Gedanken in den späteren Vorlesungen schärfer und extremer entwickelte. Daß eine genaue Wiedergabe der Hauptgedanken Schl.s — die nebenbei bemerkt wegen der oftmals sehr unklaren äußeren Form erschwert wird — einen ziemlichen Raum einnimmt, damit muß man sich bei dem ungeheuren Gedankenreichtum der Schl.schen Pädagogik abfinden.

1. Zur Pädagogik. 1813[1]

Mit der Diskussion über den Wissenschaftscharakter der Pädagogik heben diese Vorlesungen an. Dieser Charakter wird dadurch gegeben, daß die Pädagogik „eine aus der Ethik hervorgehende Disziplin"

[1] Manuskript Schl.s. Platz S. 417—482. Wenn bei Zitaten keine Seitenzahl angegeben ist, so gilt immer die zuletzt notierte.

[419] ist, also die Ethik voraussetzt, während auf der anderen Seite die Realität der Ethik durch die Pädagogik begründet wird. Da seine [Schl.s] Ethik nicht vorausgesetzt werden kann, geht er vom „populären Begriff" aus, um zu einer Wesensbestimmung der Erziehung zu gelangen, die folgendermaßen lautet: „Erziehung ist die Einleitung und Fortführung des Entwicklungsprozesses des Einzelnen durch äußere Einwirkungen" [419], und zwar „durch Einwirkung einzelner und bis zur bürgerlichen Reife" [420]. Doch „ist in dieser Erklärung noch nichts Reales, was zum Prinzip dienen kann"; deshalb fehlt uns noch, „wenn wir auf den Begriff der Entwicklung zurückgehen, ob aus jedem alles soll und kann entwickelt werden, oder ob und in welchem Verhältnis nur einiges". Damit rollt Schl. den ganzen Streit auf zwischen Erziehungsallmacht und Erziehungsbeschränktheit durch die Natur. Die letztere führt auf reine Passivität; „denn wenn nichts gelingt, als was den Naturbedingungen analog ist, so darf man auch nichts anderes unternehmen, muß also die Natur erst erkannt haben, oder alles ist Geratewohl; erkannt aber kann man sie nicht eher haben, als bis die Zeit der pädagogischen Bildsamkeit vorüber ist." „Das andere [die Erziehungsvollmacht] führt zur unbedingten Willkür, also eben deshalb auch zur Passivität." Bevor Schl. daran geht, zwei feste Punkte für seine Pädagogik zu suchen, entscheidet er noch die Frage nach der Allgemeingültigkeit der Pädagogik mit einem Nein. Die zwei festen Punkte sind: „physische Voraussetzung" und „ethisches Ziel". Was den ersten Punkt betrifft, so findet Schl., daß die Erziehung sich erst allmählich und gleichmäßig mit dem natürlichen Entwicklungsprozeß entwickelt [421]. Ein Gegensatz: physische und intellektuelle Erziehung besteht nicht, da die Sinne „die Bedingung alles Wahrnehmens" sind und die Muskeln „Bedingung alles Handelns". Um zur Hauptfrage zu kommen, findet Schl.: „Daß jedes Einzelne ein Allgemeines und Besonderes zugleich ist, ist allgemeines Gesetz aller Erscheinung." Diese Frage nach der Identität und Individualität des Einzelnen entscheidet Schl. mit seinem starren psychologischen Schema des Gegensatzes der Rezeptivität und Spontaneität in ihren unendlich verschiedenen Verhältnissen zueinander [422], aus welchen beiden Gegensätzen dann Temperament und Talent als „besondere Faktoren der Eigentümlichkeit" konstruiert werden. Den zweiten festen Punkt, die Frage nach dem ethischen Ziele [423], löst Schl. aus der Ethik los und fragt empirisch: „Wohin liefert die Pädagogik den Menschen ab?" Die Antwort darauf lautet: an den Staat, an das Privatleben, an die Kirche und als letztes an die Sprache, worin das Gebiet des Wissens mitenthalten ist. „Dieses möchte wohl das ganze sittliche Leben umfassen und ein Mehreres nicht aufzufinden sein."

Nimmt die Erziehung hierauf Rücksicht, so kann sie nicht allgemeingültig sein. Doch ist dies nicht so aufzufassen, als sei mit der Hineinbildung in die vier sittlichen Wertgebiete und zugleich Sozialkreise, so wie sie jetzt bestehen, die Aufgabe der Erziehung erreicht, sondern ein in diesen Gebieten vorhandenes Gefühl des Bedürfnisses (der Unvollkommenheit) wird dafür sorgen, daß die Erziehung „Heilung für die Gebrechen aller Sphären" ist. „Nur muß man niemals das Unvollkommene mit dem Individuellen verwechseln. Eine allgemeine Religion und eine von aller Nationalität entblößte Sitte sind ebensolche Chimären, wie eine allgemeine Sprache und ein allgemeiner Staat" [424]. Geht man vom umgekehrten Standpunkt aus, von der Annahme, es seien Staat, Kirche etc. dem Menschen angeboren, so kommt man zu der Forderung an die Erziehung, daß sie ende mit der Darstellung der „individuellen Natur" des Zöglings. „Es sind also zwei verschiedene Gesichtspunkte der Erziehung, das Ausbilden der Natur und das Hineinbilden in das sittliche Leben. In jedem Akt muß beides sein, aber in verschiedenem Verhältnis." Das ganze erziehliche Geschäft gliedert sich in drei Stufen: „die rein häusliche Erziehung, die öffentliche Elementarerziehung, die höhere öffentliche Erziehung" [425]. Bevor nun Schl. dazu übergeht die allgemeinen Kanones für diese Stufen zu suchen, sind noch drei Präliminarfragen zu lösen. Die erste lautet: „Ist jeder Mensch fähig, auf gleiche Weise wie der andere in Staat, Kirche etc. einzutreten oder nicht?" Eine allgemeine Antwort hierauf hält Schl. nicht für möglich [426], doch schimmert wie überall, so auch hier, sein Ideal einer reinen Demokratie durch. Rein erziehungstheoretisch angesehen gilt der Kanon: „Wenn die Ungleichheit der Menschen von Natur im Abnehmen ist, so ist eine pädagogische Institution frevelhaft, welche sie auf dem Punkte festzuhalten strebt, wo sie sie findet ... das höchste Abnehmen aber wäre, wenn auch die angeborene Ungleichheit verschwände." Die zweite Frage, die er stellt, ob die Erziehung bloß Beschleunigung dessen sei, was auch ohne sie geschähe oder ob sie auch Gegenwirkung tut, beantwortet er dahin, daß Erziehung „wenigstens auch Gegenwirkung enthält" [427], „denn wir finden im Menschen das Böse; dieses können wir nie als durch eine der Theorie gemäße Erziehung entstanden ansehen". Dies führt zur Frage des Verhältnisses der Erziehung zum Bösen, für das Schl. drei verschiedene Ansichten namhaft macht: „Erstens: die Erziehung ist nur Erweckung des Guten; die Unterdrückung des Bösen ist hievon die natürliche Folge. Zweitens: die Erziehung ist nur Unterdrückung des Bösen; das Gute entwickelt sich dann von selbst. Drittens: die Erziehung muß beides abgesondert leisten." Was nun Sch.s Ansicht über diese Frage betrifft,

so fallen ihm alle drei Ansichten in eine zusammen, „denn wenn jede Beförderung des Guten zugleich Gegenwirkung gegen das Böse ist, so ist es gleich viel, ob ich den ganzen Prozeß als das eine, oder als das andere, oder als ein Gemisch von beiden ansehe“ [428]. Die dritte Frage lautet: „Darf man einen Moment einem anderen aufopfern?“ Die Antwort Schl.s ist kurz und bündig: „Offenbar nein, so wenig man einen Menschen bloß als Mittel für den anderen behandeln darf.“ Als Hauptgrund gegen die Aufopferung des Momentes führt Schl. die große Mortalität in der Periode der Kindheit an. „Es entsteht also der Kanon: Alle Vorbereitung muß zugleich unmittelbare Befriedigung und alle Befriedigung zugleich Vorbereitung sein“ [429].

Nach diesen einleitenden Ausführungen geht Schl. über zum allgemeinen Teil seiner Vorlesungen und definiert eingangs dieses die Erziehung für nichts anderes von Anfang bis zu Ende als „Auseinandertreibung der Gegensätze, Erhöhung des Bewußtseins, Feststellung des eigenen Lebens“. Drei Probleme harren hier zunächst der Lösung: „Erstlich. Verhältnis der Erziehung zu den anderweitigen Einwirkungen, insofern sie ihr zuwider sind.“ „Zweitens. Verhältnis der Erziehung zu den anderweitigen Einwirkungen, insofern sie mit ihr zusammenstimmen.“ „Drittens. Verhältnis der Erziehung zu dem, was sich aus dem Menschen von selbst entwickelt.“ Was nun das erste Problem, die erziehungswidrigen Einflüsse, betrifft, so spricht Schl. sich klipp und klar gegen jede Isolierung aus, weil dadurch die „vielseitigsten Aufregungen zur Selbständigkeit“ den Kindern entgehen [431]. Im übrigen ist Schl. nicht zu ängstlich, sondern fordert nur, daß das Böse nur dann ferngehalten werde, „wo die Erziehung selbst mit dem Gegenstande beschäftigt ist“ [430]. Doch muß die Behütung „abnehmen, wenn die Selbständigkeit entwickelt ist“ und „keine Behütung also darf die Entwicklung zur Selbständigkeit unmöglich machen“ [431]. Zu beachten ist, daß es einen Punkt gibt, „in welchem ihm [dem Zögling] für vieles auf einmal der Sinn aufgeht; das ist die Periode der Mannbarkeit, in welcher der Mensch eigentlich für alles Höhere erst empfänglich wird“. In der Anwendung der Behütung ist noch Rücksicht zu nehmen auf das Temperament des Zöglings. Bei der Behandlung des zweiten Problems, des der außererziehlichen Einwirkungen, die mit der Erziehung zusammenstimmen, findet Schl. doch noch eine Arbeit für die Erziehung vorhanden, nämlich „man kann sagen sie verstärkt, was diese doch zu schwach bringen, sie ordnet, was sie nur chaotisch bringen, sie erhöht zum Bewußtsein, was sie nur unbewußt bringen. Alles braucht also nur zum Gegenstand der Erziehung gemacht zu werden in dem Maß, als das Leben in diesen Punkten zurückbleibt“ [432]. Bei der nun folgenden eingehenden Dar-

legung dieser Behauptung interessiert uns vor allem noch die Stelle S. 435: „Man muß daher unterscheiden: Gebiet der Erziehung im engeren Sinne, das des technischen Verfahrens; und im weiteren Sinne, das des Lebens. Beides muß man, wiewohl sie in Zeit und Ort nirgends vollkommen getrennt sind, ihrem Charakter nach streng unterscheiden. Dem technischen Gebiete den freieren Charakter des Lebens geben, ist das Prinzip der laxen Erziehung; dem Leben den Charakter des technischen Verfahrens geben, ist das Prinzip der pedantischen und harten Erziehung, die ebenso unfruchtbar als unerfreulich ist." Ebenso pädagogisch interessant und wichtig ist die Ansicht über das Gefühlsleben der Kinder, die in diesem Zusammenhange kurz dargelegt wird. „. . . daß man z. B. offenbar viel zu früh rechtliche Gefühle oder wohl gar Begriffe bei den Kindern voraussetzt, auch ehedem häufig zu früh sie auf bestimmte Weise fromm zu machen suchte. Gehen sie darauf ein, so kann doch nichts daraus entstehen, als daß sie sich mit einem leeren Schein begnügen, der die Entwicklung des rechten Prozesses hindert." Im gleichen Zusammenhang spricht er auch seine Ansicht über die damaligen pädagogischen Neuerungen aus: „Nur von solchen Neuerungen ist etwas zu halten, welche schnell populär werden, wie die in der physischen Erziehung und jetzt die musikalischen und gymnastischen Bemühungen" [436]. Beim dritten Problem, dem Verhältnis der Erziehung zu dem, was sich aus dem Menschen von selbst entwickelt, werden der Erziehung zwei Aufgaben zugeschrieben: Fürs erste ist die Erziehung hier Gegenwirkung, „indem einiges in der Selbstentwicklung vom Ziele der Erziehung abführen würde", fürs zweite ist sie Ergänzung, „indem die Selbstentwicklung nicht genug leisten würde" [438]. Dies führt selbstverständlich wieder zur Frage des Bösen, die aber Schl. diesmal in einer anderen Beleuchtung zeigt. „Nichts aber, was sich selbst entwickelt, kann ursprünglich böse sein; es müßte sonst auch in der menschlichen Natur liegen, und dann könnte die Erziehung doch nichts dagegen ausrichten. Auch zu allen Lastern ist das Elementarische, worauf man zuletzt kommt, nicht böse; nicht Geschlechtstrieb, nicht Erhaltungstrieb, weder widerstehender [Zorn] noch attraktiver [Geiz]. Das Böse liegt also nur im Verhältnis. Daher ist die ergänzende Wirkung der Erziehung die ursprüngliche, die polemische nur die sekundäre" [438/439]. Die nun folgende negative Darstellung stellt fest, daß es nicht der Gegensatz zwischen Leib und Seele sein kann, der das Böse ausmacht. „Was sich aus Leib und Seele entwickelt, ist beides gut, beides zusammen umfaßt alles; das meiste Böse wird sich darstellen lassen als ein Mißverhältnis zwischen Leib und Seele." Zudem ist eine Trennung in körperliche und geistige Erziehung nicht möglich. Denn „Bildung der Sinne ist

Bildung des Verstandes. Bildung der willkürlichen Muskelkraft ist Bildung des Willens, denn keine Tätigkeit ist vollkommen, wenn sie nicht zugleich körperlich ist; sowie kein Auffassen, wenn es nicht zugleich sinnlich ist. Hier ist also beides nicht zu trennen. Was bleibt nun außerdem rein Geistiges übrig? Nur die Gesinnung; diese aber liegt auch außer dem Gebiete der technischen Erziehung. Was bleibt rein Körperliches übrig? Das System der Respiration und der Ernährung." Dieses rein Körperliche aber gehört in das Gebiet der Medizin. In der Anm. 1 zu diesen vorausstehenden Ausführungen sagt Schl. ganz deutlich: „Der Ausdruck physische Erziehung für einen Teil ist völlig schlecht; denn was überhaupt anders als die φύσις kann erzogen werden?" [440]. In der nun folgenden „positiven Darstellung" greift er die Sache von seiner psychologischen Lieblingsidee, von dem Gegensatz der Spontaneität und Rezeptivität aus an. Die verschiedene Mischung dieser beiden psychischen Grundkräfte gibt den ausschlaggebenden Faktor in der Frage des Temperaments und damit der Eigentümlichkeit [441]. Nun trägt aber jedes Temperament in sich die Neigung zum Bösen, d.h. zum Extrem, zur „Verrücktheit" (Phlegma zum Blödsinn etc.). „Das Böse ist also nicht Manifestation des Temperaments, sondern der mit der Entwicklung des Temperaments nicht Schritt haltenden Entwicklung der Vernunft" [442]. Muß nun jeder nach seinem Temperament erzieherisch behandelt werden? Nein, „denn das entwickelnde Prinzip ist im Zögling selbst, die Erziehung reicht nur den Stoff dar; ist sie systematisch, so muß dieser eine Totalität bilden und dann können sich alle Temperamente an ihm entwickeln". Würde man das Temperament berücksichtigen müssen, so wäre keine gemeinsame Erziehung möglich und in der Frühzeit könnte überhaupt nicht pädagogisch gehandelt werden. Mit zwei Sätzen, aus denen seine wahre Ansicht dem Bösen gegenüber ziemlich stark durchscheint, schließt Schl. diese Betrachtung: „Da Gegenwirkung gegen das Böse und Förderung des Guten in der Erziehung realiter gar nicht getrennt sein können, so könnte man überhaupt das Böse, wenn man lediglich auf den Zögling selbst Rücksicht nimmt, sich selbst überlassen, weil es, wenn alle pädagogischen Operationen zusammenstimmen, die Vernunftentwicklung zu befördern, sich eben selbst verlieren muß. . . . Nun kann man aber freilich das Böse nicht vollkommen sich selbst überlassen, weil der Zögling nie isoliert ist, sondern in ein gemeinsames Leben gesetzt" [442/443]. „Es ist also nur egoistische Anmaßung, die aus diesem Grunde gegen eine gemeinsame Erziehung auftritt." Zu dem vorhin besprochenen ausschlaggebenden Kennzeichen der Individualität, dem Temperament, kommt noch ein anderes, die Differenz der Anlagen. Sie braucht nicht be-

günstigt zu werden, denn sie wird „sich bis zum natürlichen Maß ihrer Spannung weiter entwickeln", sie soll aber auch nicht begünstigt werden, darf aber ebensogut nicht unterdrückt werden. Als letztes zur Bestimmung der Individualität kommt noch hinzu Neigung und Talent [444]. Bevor der Neigung des Zöglings entgegengekommen wird, muß er zuerst durch die allgemein menschliche Bildung hindurchgegangen sein. In der Weiterbehandlung des Problems der Erziehung zu dem, was aus dem Menschen sich von selbst entwickelt, kommt Schl. in sehr unklar gehaltenen Ausführungen noch zu sprechen auf das Gesetz der extensiven Entwicklung, das Gesetz der intensiven Entwicklung sowie auf das Gesetz der Gleichmäßigkeit oder des Wechsels zwischen Rezeptivität und Spontanität. Aus der allgemeinen Aufgabe, der „Entwicklung des rezeptiven Chaos zur Weltanschauung und des Spontaneen zur weltbildenden Selbstdarstellung" [445] folgert Schl. für die extensive Entwicklung, daß, da der Stoff sich von selbst zuführt, es die Sache der Erziehung sei „nur mehr Ordnung und Zusammenhang und eben dadurch auch Bewußtsein hervorzubringen". Dem ersten Prinzip der extensiven Entwicklung, der Ordnung, fügt Schl. die Maxime an: „Nicht eher ein Neues folgen zu lassen, bis das Vorige in dem Zögling vollständig geworden ist." Dazu gehört der Kanon: „Die abzuwartende Vollendung nämlich darf nur eine relative sein" [446]. Eine weitere methodologische Forderung ist die nach dem Beginn mit dem Einfachen und dem Verweilen bei diesem, bis es seine „relative Vollendung" erreicht hat [447]. Was das zweite Prinzip der extensiven Entwicklung, den Zusammenhang, betrifft, so muß die Erziehung keine anderen Momente enthalten als die des Lebens [448]. Dies führt Schl. zur Forderung nach einem besonderen, von der Familie verschiedenen Leben für die Jugend, „welches als die Einheit aller Erziehungselemente erscheine," [449] und in welchem so alle Elemente durcheinander bedingt sind. Dies ist das eigentliche Prinzip der Schulen [450]. „Die Ansicht, daß die Schulen bloß Unterrichtsanstalten (Kenntnisfabriken) wären, Supplement auf der einen Seite, Vorbereitung möglichst bestimmt für den persönlichen Kreis auf der anderen, hat lange geherrscht und den Verfall der Schulen bewirkt." Doch wird diese Ansicht über das gemeinsame Schulleben modifiziert durch die Differenz der Geschlechter. „Für die weibliche Jugend wird man ebenso gewaltsam auf die häusliche Erziehung geführt, wie für die männliche auf die öffentliche." Während das Prinzip der extensiven Entwicklung die Fertigkeiten und Kenntnisse betrifft, beschäftigt sich die intensive Entwicklung mit dem Gebiete der Gesinnung. Schl. nimmt an, „der Mensch ist ursprünglich bei Vernunft. Dann wird sich also auch die Vernunft, so gewiß sie zu seiner

Natur gehört und die menschliche Natur in jedem eine lebendige Kraft ist, sich von selbst erheben, die Steigerung des Bewußtseins wird sich von selbst entwickeln, und es fragt sich nur: wie ist dieser Prozeß durch die Erziehung zu fördern?" [451]. Während nun die extensive Entwicklung ganz an der Mannigfaltigkeit der Gegenstände hängt, ist die intensive von ihr gar nicht abhängig. Die intensive Entwicklung hat zwei Seiten: einmal die historische, die mehr der extensiven Entwicklung zuneigt, sodann die religiöse und spekulative, die von ihr unabhängig ist [452]. Das Spekulative wird gefördert durch „eine stufenweise Herauskehrung der kontemplativen Seite der Gegenstände, wodurch jeder seinen intensiven Entwicklungsprozeß, wenn er will, von jedem Punkt auf dem er steht weiter fördern kann bis zum höchsten" [453]. Das Irreligiöse wird verhindert durch Ausgleich der Ungleichförmigkeit der Rezeptivität und Spontaneität. „Die rechte Methode, das Gleichgewicht herzustellen ist, a) daß man an der Rezeptivität das am meisten ausbilde, was der Spontaneität am nächsten liegt, nämlich die subjektive Seite oder das Gefühl; b) daß man jeden Akt der Spontaneität, der mit der Rezeptivität nicht zusammenstimmt, dieser wieder vorhalte, also zur Subsumtion des Produzierten unter den Begriff nötige" [453/454]. Hier kommt Schl. wiederum auf das sittliche und religiöse Gefühl zu sprechen: „Man sieht täglich, welchen Schaden es tut, wenn man der Jugend zu zeitig das rein sittliche und das absolut religiöse Gefühl aufdrängt." Woran leitet man nun am besten den ganzen intensiven Entwicklungsgang fort? In der Sprache: „Mit der Sprache beginnt der Mensch, denn die erste Vernunftentwicklung offenbart sich durch sie." Auf Seiten des subjektiven Bewußtseins entspricht der Sprache die Liebe. „Das Leben selbst besteht aus konzentrischen Kreisen von Liebe; alle sind zugleich gegeben. Der Erziehung liegt aber ob, den Zögling nur allmählich hineintreten zu lassen, damit kein Mißverhältnis sei zwischen seiner Entwicklungsstufe und dem Leben, in welchem er steht" [455].

Der nun folgende besondere Teil [456] beginnt mit der Bestimmung des Anfangs- und des Endpunktes der Erziehung. Am Anfangspunkte wird die Selbständigkeit des Zöglings durch den Erzieher negiert, am Endpunkte wird sie anerkannt. Die drei schon oben erwähnten Stufen der Erziehung werden folgendermaßen charakterisiert: die erste Stufe ist propädeutisch, die zweite elementarisch und die dritte technisch. Doch ergibt sich eine Schwierigkeit durch die Differenz der Geschlechter: „Die Töchter sollen auf der einen Seite die ganze elementarische Bildung teilen, auf der anderen nicht aus der Familie heraus" [457]. Gemäß den eben angegebenen drei Stufen zerfällt die Erziehung 1. in die Familienerziehung, 2. in die Elementarbildung, „als voll-

ständig und rein in Beziehung auf die vier Sphären" und 3. in die höhere und technische Bildung [458].

In der reinen Familienerziehung kann man „wenig tun als mitleben und leben helfen" [459]. Der merkwürdige Punkt, der diese erste Periode in zwei Teile teilt, ist die Aneignung der Sprache. „Das wesentliche aber ist, daß mit der Sache der Begriff eintritt." Deshalb ist zuerst zu handeln vom sprachlosen Kinde, sodann vom Sprechling.

In dieser Erziehung des sprachlosen Kindes haben wir „mit dem Verstande noch gar nichts zu tun; der Sinn ist das einzige Psychische. Für dessen Entwicklung ist aber wenig Besonderes zu tun, und darum tritt die physische Seite vorzüglich heraus, weil hier das Bedürfnis so bestimmt ist [459]." Das wichtigste animale Geschäft in diesem Abschnitt ist die Ernährung des Kindes durch Muttermilch. „Allein wenn die Mutter nicht säugen kann, so ist ja durch die Natur selbst ausgesprochen, daß hier eine Ausnahme von der Regel stattfinden soll." Doch übertrage man dieses Amt nur dann einer Amme, wenn es der Arzt ausdrücklich befiehlt [460]. Berechtigt ist die Besorgnis, „daß von der gemeinen Natur [der Amme] übergehe [auf die Kinder]" [459]. Zunächst von dem Gebiete des Spontanen in diesem Erziehungsabschnitt! Es gibt zwei Maximen in Hinsicht auf die Spontaneität des Zöglings. „Symbol der behütenden Maxime das völlig eingeschnürte Wickelkind. Symbol des anderen Extrems die Kinder mit Beulen und Löchern im Kopfe. Das erste ist ein offenbarer Rückschritt, das letzte zeigt an, daß das Leben nur ein Zufall ist. Man muß der Freiheit den möglichsten Spielraum lassen, aber unter solchen Umständen, daß ein wesentlicher Schaden immer nur als ein besonderes Unglück vorkommen kann. Dies um sein eigenes Gewissen zu beruhigen. [Also nicht des Kindes wegen!] Denn wie viel ohne wirklichen Schaden im ganzen gewagt werden kann, das sieht man an den Volkskindern" [460]. Im Folgenden wendet Schl. sich gegen Laufbänke und gegen Fallhüte. Will man beschleunigen, so verwende man nur naturgemäße Reize. „Überall [ist] auch darauf Rücksicht zu nehmen, daß das Kind sich in jedem Augenblick wohl befinde; im freien Wohlbefinden muß die Entwicklung fortgehen [461]." „Allerdings entwickeln sich schon alle in der Konstitution angelegten Neigungen, aber man kann dem Fehlerhaften darin nicht eher entgegenwirken, als wenn man sichere Wahrnehmungen hat und sichere Motive: beides ist aber in dieser Periode sehr beschränkt." „Gegen Ende dieses Abschnittes ist die Spontaneität so weit entwickelt, daß sie sich bestimmt und nach vielen Seiten als Zuneigung und Abneigung zeigt. Wir können diese teilen in die, welche sich auf Liebe, und die, welche sich auf Lust bezieht." Zugleich mit der Liebe entwickeln sich oft Abneigungen, ja

sogar Nichtbefriedigung ihrer Wünsche sehen die Kinder als Opposition an. „Das wahre [erziehliche] Mittel ist, daß dem Kinde nie die Opposition allein erscheinen muß, sondern in ihr selbst muß sich das allgemeine Verhältnis der Hilfeleistung aussprechen, d. h. man muß mit Liebe abschlagen." [462] Was das zweite Gebiet, das der Lust, angeht, so „sollte es in diesem Abschnitte noch keine physische Lust haben, als die Stillung des Bedürfnisses." Hier gilt vor allem die allgemeine Maxime, „die die Basis alles Humanisierens ist, daß man nichts gegen seinen Zweck gebrauchen darf." [463] Die andere, ebenso allgemeine, Maxime ist die, „daß man nichts hervorbringen soll, was man wieder zerstören muß." Will man die Kinder zu etwas anregen, so locke man sie nicht durch Eßwaren, sondern „durch etwas, was auch auf ihrem Entwicklungsgange liegt". Nun zum Gebiet der Rezeptivität! „Diese Entwicklung geht freilich von selbst vor sich. Aber die Mängel im Gebrauch der Sinne, die sich später zeigen, bringen doch auf die Vermutung, daß die Erziehung auch hier etwas tun könne." Die Hauptsache ist hier, „dem Verlangen der Kinder nach Wahrnehmung entgegenkommen und ihnen einen Reichtum davon bereiten". „In dem Gegensatze nun von Spontaneität und Rezeptivität entwickelt sich das Leben des Kindes als einzelnes und gerät in Streit mit anderen, indem es seinen Willen durchzusetzen und seine Selbständigkeit zu erhalten sucht." [464] Dies führt zum Problem des kindlichen Gehorsams. Hier ist am besten „man läßt das Überzeugen seinen eigenen Gang gehen, auch der Zeit nach ganz getrennt, und versucht nicht zu überzeugen, wenn das Kind gehorchen soll". In dem Verhältnis zwischen Eltern und Kind ist es gut, daß so wenig als möglich Opposition entstehe; „wenn sie aber entsteht, muß der ausgesprochene Wille der Eltern allemal durchgehen" [465]. In dem Abschnitte, mit dem wir es eben zu tun haben, hat das Kind nur zwei Mittel, etwas zu erlangen; diese sind Schreien und Schmeicheln. „Man hüte es nur, daß es keine Erfahrung mache, daß Schreien Mittel ist. Ganz nicht zu vermeiden wegen Schwächlichkeit und Unwohlbefinden." „Der zweite Grad ist nun, daß man es wenigstens davor hüte, daß es nicht die Erfahrung mache, sein Schreien errege Unlust und man sei ihm zu Willen, um dieser aus dem Wege zu gehen. Daher möglichste Gleichgültigkeit gegen das Schreien und Entfernen des Schreienden." Analog ist die Behandlung des Schmeichelns.

Der zweite Abschnitt der ersten Periode [der Familienerziehung] hat seinen Anfang mit dem Sprechen des Kindes und endet mit dem Übertritt des Knaben in das Schulleben und mit dem Eintritt des Mädchens in das Hauswesen [466]. In diesen zwei Lebenskreisen herrscht Ordnung; an diese muß das Kind schon gewöhnt sein, wenn

es in sie eintritt. „Eine hiergegen streitende Ansicht ist, daß das Kind keine Ordnung mit auf die Welt bringt, und daß man ihm diese als einen Zwang so lange ersparen muß als möglich. Hierbei waltet aber die Täuschung ob, als ob das Kind jemals ein rein vereinzeltes Naturwesen sei." Die Ordnung kann sich aber nur allmählich entwickeln, „je nachdem die Zustände sich scheiden". „Im Schulleben muß das Kind mit einer gewissen Selbständigkeit dastehen. Daher zweite Aufgabe: Es lerne immer mehr, sich selbst zur gesellschaftlichen Erscheinung bringen [467]." Und zwar ist dieses Schulleben Arbeitsleben oder Übungsleben, während das Leben zu Hause Spiel ist. Der Gegensatz zwischen Arbeit und Spiel findet in dieser Periode noch nicht statt, sondern entwickelt sich erst gegen das Ende zu. In der ersten Periode wird dem Kinde auch die reine Übung unter der Hand Spiel. Deshalb stelle man sich auch für diese Zeit kein bestimmtes detailliertes Ziel auf. Wenn man nur dem Müßiggang und der Faulheit entgegenarbeitet, so geht die „innere Tätigkeit [Phantasie und Poesie] zur rechten Zeit von selbst in eine äußere über" [468]. In diesem Abschnitt der ersten Periode „können wir weniger dem Gegensatz von Rezeptivität und Spontaneität nachgehen, denn im Spiel ist beides am innigsten durchdrungen" [469]. Besser geht man den wesentlichen Elementen der Bildung [den vier sittlichen Wertgebieten] nach, „denn sind am Ende dieser Periode auch nicht die Keime der Frömmigkeit, Geselligkeit, Bürgerlichkeit entwickelt, so ist wenig zu hoffen."

Zunächst zum ersten Wertgebiet, dem des Wissens und der Sprache! Was das Wissen betrifft, so darf die Erziehung nur das bringen, was in den „Zyklus der National-Elementarbildung" gehört [469]. Höhere oder spezielle Kenntnisse schon dem Kinde zu lehren, wäre „ein tyrannisches Vorgreifen der Natur". „Also überall nur anknüpfen an das, was sich von selbst anfängt zu entwickeln." Für die Sprache lehnt Schl. eine Duplizität ab, denn „eine wird zurückstehen" und zwar meistens bei der Vorliebe für das Fremde die Muttersprache. „Fremder Akzent, Mangel an Geläufigkeit, vielleicht gar nicht ursprüngliches Denken darin, letzteres Nationalverrat. Das ganze Wissen des Kindes muß dadurch oberflächlich werden, weil es kein festes System von Begriffen bekommt." Was die Methode des Spracherwerbs anlangt, so lernen die Kinder „weit mehr von selbst, als sie gelehrt werden könnten". Die Spracherziehung des Kindes erfolge nicht durch eine Grammatik, sondern lediglich durch gutes Beispiel [470]. Für die Vermehrung des Wissens durch die Sprache finden sich zwei Maximen, deren eine lautet, dem Kinde möglichst viel Stoff zuzuführen, während die andere sie vor allem Unverstandenen bewahren will. Schl. vereinigt beide Ansichten zu einer; die Kinder

müssen durch Unverstandenes hindurch, „weil alles Wissen vom Nichtwissen anhebt". „Nur muß jedes so gestellt werden, daß sie es immer besser verstehen lernen." Auf dem Gebiete der Anschauung beschränkt er das Kind nicht nur auf die nächste Umgebung, sondern man muß auch dem „sich bald regenden Triebe nachgeben, auch von der fremden und fernen Welt zu wissen" [471]. Die Frage des Schreibens und Lesens in dieser Periode ist von dem Gesichtspunkte aus zu beantworten, ob die Kinder es am Anfange der nächsten Periode [der Schulerziehung] schon brauchen. „Setzt diese bei ihrem Anfang schon Lesen und Schreiben voraus, so müssen sie es natürlich lernen." Rein theoretisch betrachtet setzt das eigentliche Schreiben „zuviel kleinliche Genauigkeit" voraus und darum gehört es in die nächste Periode, da es nicht anders erlernt werden kann als unter der Form der strengen Übung. „Lesen kann wohl spielend erlernt werden, aber wozu?" „In Bezug auf den künftigen Gebrauch ist es nicht eher nötig, bis dieser unmittelbar eintritt. Dies soll aber als Unterweisungsmittel im ersten Stadium des öffentlichen Unterrichtes nicht der Fall sein." Aber das freie Kombinationsvermögen, das sich in jedem Kinde äußert in der Erfindung von Geschichten etc., muß doch aufgeregt und befriedigt werden und zwar durch einen poetischen Stoff in poetischer Form. „Es gibt aber keine andere Poesie für Kinder als Märchen, weil sich ihnen alles als Faktum gestalten muß. Man erzähle ihnen also Märchen. Es ist nicht wahr, daß ihnen diese die gegenwärtige Welt verleiden, die Gewalt der Anschauung und der Trieb dazu ist viel zu groß, auch nicht, daß sie das moralische Gefühl verderben, dazu ist die Gewalt einer gut eingerichteten Familie zu groß" [472].

Das zweite sittliche Wertgebiet, in das das Kind eingeführt werden muß, ist die Religion. Hier gibt es zwei Maximen: die eine will die Religion aus der Gewöhnung entstehen lassen und bringt schon frühzeitig asketische Momente in das kindliche Leben, während die andere die Kinder „von aller Religion entfernt halten will, damit sie ihnen nicht durch Gewöhnung mechanisch werde, bis sie sie hernach verstehen können" [472]. Allein, wenn man das Verstehen als Maßstab nähme, so bliebe niemand in der Kirche als die Spekulativen „und was sie trieben, wäre doch etwas anderes, als was in der Kirche getrieben werden soll". Um zu einer Entscheidung zu kommen, ist zu unterscheiden zwischen der Religion „als innerem Prinzip im Leben überhaupt" und dem „Heraustreten für sich allein". „In der ersten Form ist die Religion dem Menschen angeboren und die Bedingung alles anderen menschlichen Erkennens und Handelns. Sie ist das positive Bewußtsein von der Relativität des Gegensatzes zwischen einem einzelnen Leben und der Totalität" [473]. Am Ende dieser

Periode hat sich dieser relative Gegensatz über die ganze Familie ausgebreitet. Was die andere Form der religiösen Bildung angeht, so darf das Kind religiöse Begriffe nur haben, wenn es den Kultus hat.

Die Bildung für den Staat zerfällt in die „materielle und formelle, die Ausbildung der Kräfte und die Einbildung des Gesetzes in die Kräfte. Die erste ist die geistige und die körperliche" [474]. Da die geistige Ausbildung in den beiden vorausgehenden Abschnitten schon behandelt ist, befaßt sich Schl. bei der materiellen Bildung für den Staat nur mehr mit der körperlichen. Diese körperliche Bildung ist Selbständigkeit und Selbsttätigkeit. Es steht fest, daß die Selbständigkeit zunehmen und der Schutz abnehmen soll, bloß über den Zeitpunkt gibt es verschiedene Ansichten. Allgemein, aber nicht völlig, kann man die Frage dahin lösen: „Es gibt eine Zeit, in welcher der Schutz nicht kann entzogen werden ohne Grausamkeit; diese ist mit dem Anfang dieses Abschnittes zu Ende. Es gibt eine Zeit, wo er nicht kann fortgesetzt werden ohne Lächerlichkeit; das ist die Mannbarkeit." Die zweite Komponente der körperlichen Bildung, die Selbsttätigkeit, ist Kraft oder Geschicklichkeit. Es gab das „Vorurteil, welches glaubte, hohe Ausbildung der Körperkräfte deute auf zurückgebliebene Seelenkraft" [475]. Dagegen ist zu sagen: „Will man intellektuelle Ausbildung übereilen im frühen Stadium, so schadet man dem Körper. Will man die Ausbildung der Körperkräfte überwiegen lassen im späteren, so macht man stumpfsinnig." „Die mechanischen Geschicklichkeiten sind teils eine ebenso natürliche und zweckmäßige Form zur Übung der Sinne, teils ein fast unentbehrliches Füllstück der Zeit." Die formelle Bildung für den Staat richtet sich auf Ordnung und Gehorsam. Das beste Mittel, die Ordnung hervorzubringen, ist Anregung der kindlichen Spontaneität in Sachen der Ordnung. „Auch die bloß natürlichen Strafen muß man nur in dem Maße eintreten lassen, als das Gedächtnis der Kinder sich ausbildet" [476]. Der Gehorsam aber ist die „Basis des bürgerlichen Zustandes". „Die Naturseite des Gehorsams ist bei den Kindern das Gefühl ihrer physischen Abhängigkeit." „Die Regel, daß man, um den Kindern den Gehorsam zu erleichtern, ihnen Gründe angeben muß, ist nichtig, denn Gründe angeben heißt den Gehorsam erlassen." Die andere Regel: „Jedes Gebot oder Verbot soll immer allgemein, oder natürlicher Ausfluß aus einem allgemeinen sein," ist nicht viel besser.

In dem Manuskript fehlt nun der Schluß der eben behandelten ersten Periode, sowie der Anfang der nun folgenden zweiten. Die späteren Vorlesungen lassen sich nicht in diese Lücke einfügen. Von der zweiten Periode handelt nun das Folgende:

Allgemein charakterisiert wird die Trivialbildung dadurch, daß „ein

möglichstes Übergewicht des gemeinsamen Lebens [i. e. der Schule] über das Familienleben" stattfindet [477]. Verschieden einander entgegengesetzte Faktoren: Volks- und Regentenbildung, ländliche und städtische Bildung bedingen die stattfindende Triplizität: die Landschule, die Bürgerschule, die hohe Schule [478]. Auf Grund dieser Teilung kann also die triviale Bildung nicht überall die gleiche sein. „Das Identische findet man, wenn man ausgeht von dem Anknüpfen an die vorige Periode; das Differente, wenn man bedenkt, wie die Masse der Jugend sich teilt, einige gleich von hier zum praktischen Leben übergehen, andere zur höheren Bildung." Wichtig ist, daß auf dieser Stufe das Abstraktionsvermögen noch fehlt, daß also von einer wissenschaftlichen Form keine Rede sein kann. „Die Sinnesentwicklung formal führt auf Mathematik", „materialiter führt die Entwicklung auf die klassifizierte Kenntnis der Dinge. Die wahren Dinge sind aber nicht die künstlichen (Technologie), diese sind nur Schatten des menschlichen Bewußtseins; sondern der natürlichen Dinge." Von den einzelnen Disziplinen werden genannt[479]: die Naturbeschreibung, wobei Schl. sich gegen einseitige Heimatbetonung wendet und dabei den Begriff der Naturanschauung durch die Anschauung des Bildes ersetzt wissen will, das Zeichnen, das die Probe auf die Mathematik ist, die Geographie und der Sprachunterricht. Ausführlicher verweilt er bei der Geschichte und bemerkt: „In dieser Beschreibung keine Spur von Geschichte. Sie ist im Leben der Staaten und diese sind noch unbegreifbar." Da wir leider keine lebendige Volkssage mehr haben, so gibt es für diese Periode nur noch zweierlei Geschichtliches: fürs erste die biblische Geschichte und zweitens das Biographische.

Damit verläßt Schl. die einzelnen Fächer und betrachtet dieses Gebiet noch unter dem Gesichtspunkte der Spontaneität, der Gymnastik. [480] Die Gymnastik des Geistigen, der Sinne, wird hauptsächlich vom Zeichnen und der Naturbeschreibung [Auge] und von der Gesangslehre [Ohr] bewirkt. „Die Gymnastik des Gedächtnisses liegt in den mathematischen und philologischen Produktionen und im systematischen Auffassen des Physischen. Bloß formale Gedächtnisübung soll es auch nur unter der Form des freien Spiels geben." „Die Gymnastik des Leibes ist in der großen Masse weit weniger gefährlich. Die Extreme von Tollkühnheit und Furchtsamkeit entwickeln sich nicht leicht, weil jeder einzelne mehr feste Punkte hat, an denen er sich richtig stellen kann. Man lasse nur dem körperlichen Instinkt und dem natürlichen Wetteifer die nötige Freiheit." „An die Gymnastik schließt sich das Spiel an, welches auch besser gedeiht im gemeinsamen Leben." „Im gemeinsamen Leben ist dann zugleich die bürgerliche Fortbildung. Die Idee des Gesetzes und des bürgerlichen

Gegensatzes wird lebendig, und wird als die notwendige Bedingung eines erfreulichen und gedeihlichen Lebens unmittelbar gefühlt. Auch die streng wechselnde Ordnung ist politische Propädeutik."

In der nun folgenden letzten Vorlesungsstunde wirft Schl. die Frage auf, was sich nun in der Behandlung dieser Stufe durch die Differenzierung der Stände ändert. [481] Was die Landschulen betrifft, so findet er für die Klagen über Zurückbildung des Landvolkes zwei Gründe: „Erstlich. Der Abstand ist zu groß von ihrem Bildungsleben zum tätigen. Die Handarbeit verwischt hernach alles. Daher die Aufgabe der Industrieschulen. Sie müssen im Bildungsleben auch Handarbeit treiben, aber gewohnt werden, bei und mit derselben ihr Bewußtsein klar zu behalten." „Zweitens. Die Art, den gemeinen Kindern Kenntnisse durch Bücher beizubringen, macht, daß diese hernach wieder sterben, das Bücherwesen kann ihnen nicht lebendig bleiben, die Fertigkeit selbst kommt ihnen aus Mangel an Übung wieder abhanden. Der Unterricht muß unmittelbar und lebendig sein. Man möchte fragen, ob sie überhaupt sollen lesen und schreiben lernen. Gewiß nicht, wenn nicht vorhanden wäre eine bürgerliche Notwendigkeit, indem unser ganzes Staatsleben auf beiden ruht." „Es ist auch vorhanden eine religiöse Notwendigkeit in der protestantischen Kirche." [Bibellesen.]

Damit brechen leider die Vorlesungen von 1813/14 ab. Doch wird sich in den späteren Vorlesungen, wenn auch oft in gemilderter Form, die Lücke ausfüllen lassen.

2. *Auszüge aus den Vorlesungen über Pädagogik 1820/21*[1]

Diese Vorlesungen haben gegenüber denen aus den Jahren 1813/14 den Vorzug einer strengeren Systematisierung, sowie den einer ausführlichen Behandlung von Schl.s Straftheorie, die in den Vorlesungen von 1813/14 gänzlich fehlt. Die Ansichten, die in den beiden Vorlesungen sich gleich geblieben sind, erledigen wir selbstredend kurz und legen das Hauptgewicht auf Gedanken, die neu auftreten, sowie auf solche, die verschärft oder abgeschwächt wiederkehren.

Die physische Voraussetzung der Erziehung, die Schl. eingangs behandelt, löst er mit dem in seiner Philosophie immer wiederkehrenden Gegensatz des Allgemeinen und des Besonderen. „Jeder ist ein Mensch, dies das Allgemeine, aber zwischen diesem Allgemeinen und dem Besonderen, das jeder einzelne ist, liegt eine Menge von Abstufungen" [498]. Diese sind bedingt durch die Zugehörigkeit zu den verschiedenen

[1] Nachschriften. Platz S. 495—588.

Rassen, Völkerschaften, Stämmen und Familien. „In der Familie nun sind die Glieder die Einzelnen." Es frägt sich nun, ob „in jedem auch eine Eigentümlichkeit sein [sollte], die sein Wesen ausmacht. Nach der Analogie muß es so sein". „Die eigentümlichen Verschiedenheiten sind notwendig und schon in der Natur angelegt. So ist jeder Einzelne an und für sich selbst ein eigentümliches Wesen und tritt als solches in die Erscheinung." Was ist nun die Eigentümlichkeit? „Sie ist nur ein verschiedenes Verhalten dessen zu einander, was die allgemein menschliche Natur konstituiert, nur eine Modifikation des unendlichen Reichtums der menschlichen Natur." Dieses verschiedene Verhalten kann nun zweierlei sein: einmal eine quantitative Verschiedenheit der leiblichen und geistigen Funktionen, sodann eine qualitative. „Nämlich jeder Mensch schreitet in seiner Entwicklung fort; er wird, was er werden soll, von einem unvollkommenen Anfang bis zur relativen Vollendung in der Zeit." „Nun ist es denkbar, daß diese nicht eine und dieselbe in allen Menschen ist, sondern daß einige überhaupt nur einen geringeren Punkt erreichen, andere einen höheren." „Also Wesen höherer Art, Wesen niederer Art. Diese Unterschiede lassen sich in der Praxis nicht leugnen und weder durch Erziehung noch durch äußere Umstände überhaupt hinwegschaffen" [499].

Nach dieser präliminaren Untersuchung geht Schl. dazu über, die Eigentümlichkeit näher zu bestimmen. Zunächst ist zu bemerken, daß „wir auch in dem einzelnen Menschen den Gegensatz des Allgemeinen und Besonderen" finden. „Durch das Allgemeine ist der Mensch entstanden, bestimmt; aber er steht in bestimmender Rückwirkung auf das, was auf ihn bestimmend einwirkt. Dies ist der Gegensatz, den man durch die Ausdrücke Rezeptivität und Spontaneität bezeichnet. In jedem Augenblick des menschlichen Lebens ist beides zusammen, weil beides das menschliche Leben konstituiert" [500]. „Schon hierin liegt ein unendlicher Reichtum von Verschiedenheiten unter den Menschen, und die größte Mannigfaltigkeit der Eigentümlichkeiten fassen wir zusammen unter diesem richtig verstandenen Gegensatz des Übergewichts von einem dieser Faktoren über den anderen." Der zweite Punkt der Individualität ist folgender: „Das menschliche Leben ist in seiner Erscheinung an sich, und insofern es Gegenstand der Erziehung ist, ein Zeitliches und Sukzessives. Die Einheit der inneren lebendigen Kraft offenbart sich immer nur in einer Sukzession von Äußerungen." Dies führt auf die Temperamente, die in „unmittelbarer Beziehung zu der Wechselwirkung von Rezeptivität und Spontaneität, und zu der Verschiedenheit der Sukzession der Momente" stehen. [501] Eine neue Quelle der persönlichen Eigentümlichkeit ist die Tatsache, daß „jedes Leben, also auch das mensch-

liche Leben als das reichste, einen zwiefachen Organismus der Rezeptivität und Spontaneität, die sich ineinander verzweigen, mannigfaltig ineinander eingreifen und dadurch die Einheit des Lebens darstellen", hat [502]. Das Vorherrschen eines Zweiges im Organismus der Rezeptivität nennt man Anlage, während das Vorherrschen eines Zweiges im Organismus der Spontaneität als Talent bezeichnet wird. Diese Eigentümlichkeit nun muß „erst erkannt sein, ehe man pädagogisch in bezug auf sie wirken kann, und deshalb ist es nicht genug, die allgemeinen Verfahrungsregeln aufzustellen, die Eigentümlichkeit zu behandeln; sondern es ist auch Aufgabe der Pädagogik, zu lehren, wie man sie erkenne" [502/503]. „Da aber der einzelne Mensch, wenngleich er als Einheit gedacht, immer zugleich empfänglich und freitätig ist, in jedem Moment als selbsttätig erscheint, und als freitätig auch in den überwiegend durch äußere Eindrücke bestimmten Lebensmomenten hervortritt, so wird nicht allein seine Eigentümlichkeit ganz und durchaus diese seine Freitätigkeit bestimmen, sondern auch aus ihr wieder erkannt werden können. Somit wird in jeder Lebensäußerung die Eigentümlichkeit sich offenbaren" [503] und „die Richtigkeit der Erziehung wird von der richtigen Erkenntnis der Eigentümlichkeit abhängen." Bei der Frage nach der pädagogischen Teleologie wird man immer Rücksicht nehmen müssen auf die eben behandelte Eigentümlichkeit. Dabei wird man mit unbedingter Notwendigkeit zu einer Klärung des Verhältnisses zwischen sozialer oder individualer Erziehung gedrängt [504], es müßte denn sein, daß es möglich wäre, diese beiden „entgegengesetzten und einseitigen Methoden auszugleichen."

Die Frage nach dem ethischen Ziele beantwortet Schl. wieder ganz vom praktischen Standpunkt aus, unter ausdrücklicher Ablehnung der Ethik, da „hier die Differenz der Ansichten noch viel bedeutender" sei. Der künftige Standpunkt des Zöglings muß berücksichtigt werden; dazu kommt, daß auch jedesmal die Erziehungsmittel „durch den gegebenen Zustand bestimmt" sind. Diese Frage nach dem zukünftigen Standpunkt des Zöglings bringt wieder Schl.s vier sittliche Wertgebiete, wenn auch, wie er selbst sagt, sie nur „subjektiv und hypothetisch" sind. Zunächst ist der Zögling an einen Staat abzuführen. Die Familie gilt als „das erste organische Element des Staates" [505] und die Erziehung ist erst vollendet, wenn er in ein bürgerliches Verhältnis eintritt und also eine Familie selbst stiften kann." Trotz der Erziehung für den Staat kann die Willkür des Einzelnen auch hier eintreten, da er ja auswandern kann. Das zweite sittliche Wertgebiet, das der Religion, wird von manchen als notwendig bestritten mit dem Hinweis, daß der „vollkommen in sich selbst gebildete Mensch

einer solchen Gemeinschaft nicht bedürfe und für sich allein bestehen könne.“ Doch ist dies falsch. „Denn der Mensch ist ein geselliges Wesen; alles in ihm soll gesellig werden.“ Wie für den Staat, so ist auch für die Kirche die Familie „das organische Element“. Die Bemerkungen über das dritte Wertgebiet bringen die gleiche Ausführung wie 1813/1814, daß nur eine einzige Sprache wirklich möglich ist und daß das Denken vermittelst der Sprache erreicht wird, sowie daß „alles Gedachte seinen natürlichen Ort nur in der Sprache hat, worin es gedacht ist“. Das vierte Gebiet ist das gesellige Leben. Hier bewegt sich der Mensch selbständig erst dann, wenn er erzogen ist. Aus dieser Zielsetzung leitet Schl. seine Ansicht ab, daß die Pädagogik „nicht als eine allgemeingültige aufgestellt werden kann“ [506].

Wie hat sich nun die Erziehung zu diesen Gebieten der Gemeinschaft zu verhalten, insoferne sie unvollkommen sind? Diese Frage ist notwendig, da diese vier Gebiete unter allen Völkern unvollkommen sind. Nach einem Exkurse, der in dem Hinweis besteht, daß man niemals das Individuelle mit dem Unvollkommenen verwechseln dürfe, daß der Erzieher ferner nie nach Utopien (für den allgemeinen Staat, für eine allgemeine Religion) erziehen könne, welcher Hinweis gegen R. gerichtet erscheint, ferner daß die Erziehung nie anstreben solle, die Individualität hinwegzuräumen [507], kommt Schl. zu der Forderung: „Die Erziehung soll den Menschen bilden für die eigentümliche Beschaffenheit der verschiedenen großen Lebensgemeinschaften, aber zugleich die Kraft und die Freiheit in dem Zögling entwickeln, um den Unvollkommenheiten entgegenzuarbeiten“ [508].

In dem Abschnitte „die Gemeinschaften sind dem Menschen angeboren“ findet Schl., daß sowohl der Volkscharakter als auch die Sprache „und die damit verbundene Modifikation des Erkennens“, wie ebenfalls die religiösen Gemeinschaften, dem Menschen angeboren sind [509/510].

Ist nun die Privaterziehung oder die öffentliche die richtige? Die Privaterziehung, die Schl. mit der Familienerziehung identifiziert, sieht mehr auf die Ausbildung des Individuellen, die öffentliche mehr auf die Gemeinschaft. Die Berechtigung der beiden Erziehungsformen beantwortet Schl. nur relativ: „Die Privaterziehung allein kann vortrefflich sein bei vollkommener Übereinstimmung“ der Familien mit den verschiedenen großen Gemeinschaften. [511] Sie bleibt allein nur übrig „bei allgemeiner Auflösung“. „Die öffentliche Erziehung allein kann vortrefflich sein bei vollkommener Ruhe über die Eigentümlichkeit“, d. h., wenn der Staat seine Erziehung ganz auf die Ausbildung jeder Individualität richten würde, während die öffentliche Erziehung allein nur übrig bleibt „bei Auflösung des häuslichen

Lebens“ [512]. (In Sparta praktisch, in Platons Republik theoretisch dargestellt.) Und nun Schl.s praktischer Standpunkt: „Nach Maßgabe der Verhältnisse wird das eine über das andere ein Übergewicht haben.“

Die uns nun beschäftigende Frage, ob die Erziehung nur beschleunigend oder auch gegenwirkend sei, führt uns wieder hinein in die pädagogische Theodizee Schl.s. Parallel mit der Erziehung laufen außererziehliche Einwirkungen, die entweder mit der Tendenz der Erziehung zusammenstimmen oder solche, die ihr entgegenwirken. „Die ganze Erziehung [also] können wir betrachten als ein Verhältnis des erziehenden Willens (der gewollten Einwirkungen) zu den Einwirkungen auf den Zögling, die von selbst entstehen“ [513] und weiter unten heißt es: „Erziehung steht nur als absichtliche Einwirkung auf den in der Entwicklung begriffenen Menschen den unabsichtlichen Einwirkungen gegenüber“ [513/514]. Und „alles, was in dem gemeinsamen Leben im Verhältnis der Erwachsenen zu der Jugend vorkommt auf unabsichtliche Weise, das eignet die Erziehung sich an und sucht es absichtlich hervorzurufen, insoweit es ihrem Zwecke nicht entgegentritt“. In dieser Beziehung gibt es drei Theorien: erstens hat man einmal „die Theorie gegründet auf die Ansicht, daß die Erziehung nur Gegenwirkung sein solle gegen das, was im Leben selbst ihrer Idee entgegen sich entwickelt. (Dies ist der ausschließlich negative Charakter der Erziehung.)“ Die zweite Theorie ist die, man brauche nur alle bildenden Einwirkungen, die im Leben selbst liegen, verstärken, dann wird sich das der Erziehung Entgegengesetzte schon von selbst verlieren. Die dritte Theorie vereinigt beide zu einer neuen. Nun folgt ein Satz Schl.s, der gerade in diesem Zusammenhange, wo er mit ausdrücklicher Nennung von R. spricht, wie weiter unten zu ersehen ist, für unsere Arbeit von weittragender Bedeutung für die wissenschaftliche Arbeitsmethode Schl.s ist; er lautet: „Dies alles ist jedoch kein hinreichender Grund, jene verschiedenen Fälle einzeln zu untersuchen. Will man eine Theorie aufstellen, so ist es nicht unbedingt nötig, auf die vorhandenen Rücksicht zu nehmen, aus einer Theorie, die an und für sich selbst begründet ist, wird das Mangelhafte und Einseitige der anderen von selbst hervorgehen.“ Im Verlaufe dieser Untersuchung kommt nun Schl. zu folgendem Grundsatz über das Verhältnis der Erziehung zum Guten und Bösen, wobei bemerkt werden darf, daß an dieser Stelle ziemlich klar sein eingeschränkter Erziehungsoptimismus herausleuchtet. „Gesetzt, es gäbe keine absichtlichen Einwirkungen der Erziehung, so würde sich im Menschen doch dasjenige entwickeln, was die Erziehung eigentlich bezweckt, nämlich das Gute, wenngleich langsamer und in einem geringeren Grade, auf der anderen Seite, wenn es keine Erziehung gäbe, so würde sich doch auch manches,

was der Erziehung entgegen ist, entwickeln, d. h. das Böse, entweder das absolut oder relativ Böse" [515]. Eine Gleichstellung bringt man nur zustande, wenn man sagt: „Man müsse das Gute unterstützen und dem Bösen entgegenwirken", wie Schl. dies schon oben mit seiner kombinierenden Theorie auch angedeutet hat. Es sind diese beiden Theorien noch genauer zu betrachten: die positive, die Unterstützung des Guten, und die negative, die Gegenwirkung gegen das Böse. Die positive Theorie hat zwei Ansichten zur Grundlage: Erstens das Böse sei etwas Geringfügiges und dann das Böse sitze so fest, daß man es nicht ausrotten kann. Die negative Theorie basiert auf der Ansicht, daß das Gute dem Menschen natürlich sei und daß man nur die Hindernisse, das dazukommende Böse, hinwegräumen müsse. Die kombinierende Theorie gleicht die Einseitigkeiten der beiden vorausgehenden aus, indem sie annimmt, „das Böse sei zwar natürlich, könne aber durch Gegenwirkung unterdrückt werden; und das Gute sei zwar natürlich, bedürfe aber doch der Unterstützung". Angesichts der Schwierigkeit, sich die ursprüngliche Gleichheit des Guten und Bösen vorzustellen, greift Schl. noch einmal zurück auf den pädagogischen Optimismus und den pädagogischen Pessimismus. „Einige sagen — und zwar nicht Christen —, das Böse sei dem Menschen angeboren; andere meinen, der Mensch würde ganz gut sein, wenn er nur nicht durch die Gesellschaft verdorben würde; so Rousseau. Beide einseitigen Theorien haben am tiefsten in die Erziehung eingegriffen." Hier S. 515 ist die einzige Stelle, wo in Schl.s sämtlichen Schriften sowie in seinem Nachlasse der Name Rousseau von Schl. zitiert wird. Von nicht zu unterschätzender Bedeutung ist es, daß Schl. R. gerade in dem Fundamente der gesamten R.schen Philosophie und Pädagogik zitiert. Die kombinierende Theorie scheint als Theorie viel weniger zu leisten als die beiden extremen, denn während der Erzieher bei diesen beiden sofort weiß, was er zu tun hat, ist der, der die kombinierende Theorie anwendet, „seiner Sache nie sicher". [516] Dies ist aber nur scheinbar, denn fürs erste folgt die Theorie immer erst der Praxis und zudem soll eine Theorie „nicht über die Anwendung entscheiden, sonst wäre sie Mechanismus; sondern sie soll ein Maßstab zur Beurteilung für denjenigen sein, der Lust und Liebe und Fähigkeit zur Erziehung hat; die Theorie soll einen solchen das Rechte in mehreren Fällen finden lehren, wo er es im Einzelnen schon von selbst würde gefunden haben. Bei der Anwendung im Einzelnen müssen wir immer an das Gefühl, an die Beschaffenheit des zu Erziehenden, an die Totalität der Momente appellieren" [517]. Also ist diese kombinierende Theorie, oder gemischte Theorie, wie sie Schl. auch nennt, besser als die beiden anderen.

Es ist noch eine andere Frage zu erledigen, die in diesen Komplex hereingehört: „Was ist wohl die richtige Ansicht über das Verhältnis der menschlichen Natur zum Guten und Bösen?" Allerdings geht er auf die Frage nur indirekt ein, indem er den Wirkungskreis der positiven und negativen Methode näher umschreibt. Der Überschrift dieses Kapitels nach sollte man eine prinzipielle Formulierung seiner Ansicht über das Gute und Böse im Menschen erwarten; doch ist dies, wie wir schon oben sahen, ein typischer Zug seiner ganzen Pädagogik und Philosophie, daß er der strikten Beantwortung dieser Frage immer mehr oder weniger ausweicht. Ausgehend von den beiden Hauptaufgaben der Erziehung, „den Menschen tüchtig zu machen für die Gemeinschaft, in die er treten soll, und seine eigentümliche Natur zu entwickeln," kommt er auch von diesem Punkte wieder zu seiner gemischten Theorie zurück; „nur scheint deren Wahrheit nicht darin zu liegen, daß man die einseitigen Theorien [positive und negative] verbindet, sondern darin, daß die entgegengesetzten Ansichten nur relativ voneinander getrennt sind, und daß sie identisch sind, jede notwendig die andere herbeiziehend und jede nur wahr in Verbindung mit der anderen. Es ist nicht möglich, daß die Erziehung eine ihren Zweck begünstigende Einwirkung unterstützen könne ohne zugleich einer hemmenden Potenz entgegenzuwirken. . . . Beide Seiten, die positive und negative, müssen immer miteinander verschmolzen sein, und die einzelne Tätigkeit kann man nur von der andern unterscheiden a parte potiore" [520]. „In Hinsicht [aber] auf die beiden Hauptaufgaben der Erziehung können wir einen entgegengesetzten Charakter unterscheiden; bei der Hineinbildung in die Gemeinschaften hat die negative Wirkungsart die Oberhand, bei der Entwicklung der persönlichen Eigentümlichkeit die positive. Dies scheint paradox, und man möchte meinen, daß es sich gerade entgegengesetzt verhalten müßte" [521]. Der Grund liegt darin: Zunächst für die Ausbildung der Individualität. Der Nachahmungstrieb und der Mangel an Widerstand sind Hemmnisse der Entwicklung der persönlichen Eigenart, die von der Umwelt ausgehen. „So ist es ganz natürlich, daß die Erziehung den Exponenten dieser Entwicklung zu unterstützen und die Entwicklung positiv zu beschleunigen sucht. Wollte man hier auf negative Weise wirken und die Eigentümlichkeit schützen, indem man nur die Hindernisse hinwegräumt, so würde man zugleich dadurch der anderen Aufgabe, der Erziehung der Hineinbildung in die Gemeinschaften, schaden" [522]. Anders ist es bei der Erziehung für die Gemeinschaften. Diese findet schon „Subsidien hinreichend vor [Nachahmungstrieb, mangelnde Widerstandskraft, angeborene Liebe zu den Gemeinschaften]; und es wird sich der Mensch, den unver-

meidlichen und natürlichen Einflüssen seiner Umgebung überlassen, für die Gemeinschaft entwickeln, wenn nur die Erziehung sich bemüht, das in der Entwicklung der Persönlichkeit dem Hineinbilden in die Gemeinschaft Feindselige zurückzudrängen" [Egoismus, Launenhaftigkeit, Willkür und das Desultorische]. Durch die Scheidung in positive und negative Erziehung wird die Erziehung in „zwei relativ entgegengesetzte Formen geteilt, die sich durch jene [drei] Perioden verschieden hindurchziehen werden und die doppelte Aufgabe näher bestimmen" [523].

Hieraus ergibt sich ganz von selbst die Betrachtung: „Über die Aufopferung des Moments." Zwei Ansichten gibt es hier, die beide verderblich sind. Die eine will allen Ernst aus der Erziehung entfernen und legt alles auf Spielen oder spielendes Üben in der Erziehung an [anscheinend gemeint Basedow], während die andere die Gegenwart der Zukunft aufopfern will und die erziehlichen Einwirkungen aus diesem Gesichtspunkte heraus betrachtet wissen will [524]. Doch auch diese Gegensätze vereinigen sich Schl., denn sie sind nur scheinbare Gegensätze. Zunächst ist sicher, daß die Kinder Bedürfnisse haben und darum „Ansprüche an die unmittelbare Gegenwart; diesen Ansprüchen muß genügt, und der ungenügende Zustand, in welchem sie sich allein für sich befinden, muß suppliert werden. Sobald in einem Moment des Lebens etwas rein aus dem Gesichtspunkt der Zukunft geschieht, so ist die Aufforderung, der Gegenwart zu genügen, gefährdet. Sittlicherweise kann aber nie zugestanden werden, daß die Gegenwart der Zukunft aufgeopfert wird." Der weitere Grund für den Selbstzweck des Moments ist die große Sterblichkeit in der Periode der Kindheit [527]. Von dem Bewußtsein aus wird die Stufenfolge der Gegenwart oder Zukunft gefunden. Aber das Bewußtsein des Moments erwacht früher als die Sorge für die Zukunft; „ist diese erst erwacht . . . so soll der Zögling zum Erzieher Vertrauen haben". Die Schwierigkeit beschränkt sich jetzt nur mehr auf den ersten Teil, wo nur das Bewußtsein der Gegenwart vorhanden ist. Aber auch hier ist der Ausweg sehr klar und einfach: in der Gegenwart liegt schon eo ipso die Zukunft. „Menschlich ist nur der Moment, wenn wir in die Gegenwart die Divination setzen: es wäre sonst gar keine Perfektibilität möglich." Und „sobald die Kombination von Vergangenheit und Gegenwart da ist, ist auch die Kombination von Gegenwart und Zukunft hinzusetzen" [528].

Damit verläßt Schl. den einleitenden Teil und geht über zum allgemeinen, wo er zuerst handelt von der Gegenwirkung. Um zu einer Ansicht über ihre Anwendung zu kommen, ist zu sehen, worin das der Idee der Erziehung Widerlaufende besteht. Die Ethik wird aus-

drücklich wieder als wertsetzend abgelehnt. Nun folgt eine Stelle, die uns wieder tiefe Einblicke tun läßt in Schl.s Naturbegriff: „Wenn die Erziehung in jedem Menschen die menschliche Natur entwickeln soll in der doppelten Beziehung des Ausbildens der Eigentümlichkeit und des Hineinbildens in die Gemeinschaft, so ist eigentlich vorausgesetzt, daß alles, was sich aus dem Menschen entwickelt, an sich gut sei. Dies widerspricht der Erfahrung. Wir müssen einen medius terminus aufsuchen." Es verdient hervorgehoben zu werden, daß er den Naturoptimismus nicht aus seiner Theorie heraus, sondern aus empirischen Gründen ablehnt. Gut und Böse löst sich ihm dann auf in den Gegensatz zwischen dem Höheren und dem Niederen und in den Gegensatz von Verstand und Wille [529]. Doch ist „irgendeine Störung des Verhältnisses der niederen und höheren Vermögen erst dann böse, wenn im Menschen selbst ein Widerspruch zwischen Verstand und Willen stattfindet". Ein anderer Gegensatz wird noch herangezogen, der von Spontaneität und Rezeptivität [530]. Doch „alle Mannigfaltigkeiten, welche durch die Mischung der Funktionen möglich sind und der menschlichen Natur gemäß, sollen bleiben; . . . die Erziehung hat kein Recht auf eine Änderung der persönlichen Konstitution hinzuarbeiten. Jeder soll sie zur höchsten Vollendung entwickeln, so wie sie in besonderer Art die menschliche Natur darstellt." Aber, von welcher Seite aus Schl. auch die Sache ansehen mag, er kommt zu der Ansicht, daß nicht Gegenwirkung, sondern lediglich Unterstützung in den vorhin genannten Gegensätzen die richtige erziehliche Behandlung ist." Allein zwei Punkte treten ein, die wir nicht übersehen dürfen. Gegenwirkungen werden nötig, damit nicht verkehrte Gewohnheiten entstehen, und um des gemeinsamen Lebens willen; jene gehören in das Gebiet der Zucht, diese in das Gebiet der Strafen" [531]. Auch hier ist wieder zu bemerken, daß er nicht von seiner Theorie, von seinem philosophischen System, das doch sonst seiner Pädagogik ganz zugrunde liegt, aus, sondern von zwei Postulaten des praktischen Lebens aus zu der Forderung nach Gegenwirkung kommt.

Schl. wendet sich zuerst dem letzteren Gebiete, dem der Strafen zu, und was er hier vorbringt, ist vielleicht, wie Theobald Ziegler sagt, das Beste, was über diesen Punkt überhaupt geschrieben worden ist. Klipp und klar legt Schl. anfangs gleich seinen Standpunkt dar: „Nur die Zucht ist ein unmittelbar pädagogisches Element; Strafen sind nichts Pädagogisches; sie gehören dem gemeinsamen Leben an, in diesem haben sie ihren Ursprung und Zweck. Deshalb liegt die Untersuchung über die Strafen am meisten an der Grenze unserer Theorie, die nur deshalb von den Strafen handeln kann, um nachzuweisen, wie bedenklich sie sind, inwieweit zu dulden und wie un-

schädlich zu machen" [531]. Später [533] spricht Schl. sogar davon, daß die Strafen „dem Zwecke der Erziehung immer zu widersprechen" scheinen.

„Strafen sind durch alle Stufen bedenklich", da sie Schmerz erregen, den die Jugend eigentlich soll ertragen können [531]. So machen die Strafen die Jugend „weichlich und feige". Auch wenn man die Strafe nicht rein körperlich auffaßt und sagt, man wolle nur die Sinnlichkeit hemmen, durch Entbehrung etc., so geht dies auch letzten Endes auf Schmerz aus. Bedenklich sind auch die Strafen, sofern man sie auf den Ehrtrieb anlegen will. „Auch diesem Triebe soll der Mensch nicht absolut nachgeben; er soll auch diesem widerstehen" [532]. Denn gäbe der Mensch jedem Drucke gegen den Ehrtrieb nach, so würde die Kultur stille stehen. Ebenso bedenklich sind auch die Strafen, die eine „Gegenwirkung auf den Tätigkeitstrieb" darstellen.

Angesichts dieser gänzlichen Ablehnung der Strafe vom pädagogischen Standpunkt aus erhebt sich die Frage, ob man denn die Strafe nicht ganz aus dem Gebiete der Erziehung verbannen könne [533]. Die Antwort ist vollständig unzweideutig: „Gäbe es eine andere Lösung der Aufgabe, so daß die Strafen erspart werden könnten: wir würden mit beiden Händen zugreifen. Aber wir dürfen nicht warten, bis eine solche Weise entdeckt ist; die Jugend greift ein in das öffentliche Leben: so kann man der Strafe nicht entübrigt sein." So bleibt nur als Ausweg, die Strafe so einzurichten, daß sie zweckmäßig ist und „so wenig wie möglich nachteilig für die Erziehung wirke". Der Ausweg ist der: es muß die Gegenwirkung angebracht werden, „um dieses Gefühl, den Sittlichkeitstrieb, den eigenen sittlichen Unwillen anzuregen an dem, was unrecht ist. Wenn man aber eine solche Gegenwirkung anbringen kann und die Strafe auf den Sittlichkeitstrieb anwendet, so hört sie zugleich auf eigentlich Strafe zu sein, weil Mitwirkung eintritt." „Die Strafe hört auf, Strafe zu sein, sie wird Zucht, weil sie auch auf das Innere wirkt" und es können alle Bedenken beseitigt werden [534]. Eine andere Betrachtung zeigt, daß die nachteiligen Wirkungen der verschiedenen Strafen erst von einem bestimmten Entwicklungspunkt anfangen. An diese beiden Ansichten kann nun der Verlauf des ganzen Strafsystems geknüpft werden. Bis zu der Zeit, wo die Sprache und damit auch die allgemeinen Vorstellungen auftreten, kann man ruhig körperliche Strafen „ohne Nachteil" anwenden, sie sind in dieser Zeit sogar „heilsam" [535]. Dann aber „wird ein sittlicher Faktor notwendig; dies ist der Ehrtrieb". Eine weitere Strafe, die Beschämung, ist so lange gefahrlos, „solange das Gewissen noch nicht erwacht ist". „In der Zeit zwischen dem ersten Erwachen des eigenen sittlichen Gefühls, wo alle Strafen gefährlich

werden, bis dahin, wo dieses Gefühl sich vollkommen entwickelt hat, würde notwendig ein rein sittlicher Faktor mit der körperlichen Strafe oder der Beschämung zu verbinden sein. Und endlich, hat das sittliche Gefühl im Menschen selbst seine natürliche Stärke erlangt, dann muß der Mensch dadurch geleitet werden; hilft dann auch die sittliche Einwirkung nichts mehr, so ist auch alle Strafe vergeblich für die Erziehung selbst; es ist eingetreten pädagogischer Bankerott" [535/536]. Aus diesem Verlauf des Strafsystems ist zu ersehen, daß „das ganze Strafverfahren nur als eine abnehmende Größe zu betrachten" ist, und zwar muß sie „als abnehmende Größe in der Form für jede pädagogische Stufe betrachtet und demgemäß gehandhabt werden, „da die Strafen in der Erziehung ja nur „geduldet" sind. Die Notwendigkeit und das tatsächliche Vorhandensein des Abnehmens der Strafe zeigt auch die Betrachtung der Geschichte der bürgerlichen Straftheorien.

Die Verknüpfung des sittlichen Faktors mit dem sinnlichen der Strafe geschieht dadurch, daß „die Äußerung des sittlichen Unwillens mit der Strafe selbst verbunden werden muß; dadurch ist zugleich der Anfang ihres Verschwindens gemacht" [538], und auf diese Weise wird der sittliche Faktor mit dem sinnlichen der Strafe verknüpft.

Die Differenz des häuslichen Lebens und der Schule in ihrer allgemeinen Konstitution wirkt sich auch aus in bezug auf die Strafe. Während jenes „eine unmittelbare Naturgewalt" ist, stellt die Schule „ein künstliches Institut" dar [539], in dem Strafen am Platz sind. Aus dem Wesenscharakter der beiden Sphären folgt, „daß das ganze Strafsystem in der öffentlichen Erziehung imposanter sein muß als im häuslichen Leben". Zwei Punkte sind zu berücksichtigen, um die Differenz zu erklären: fürs erste der Gegensatz zwischen willkürlichen Strafen und natürlichen, sodann die Tatsache, daß jede Tat aus zwei Elementen, dem Erfolg und dem Motiv, zusammengesetzt ist. Zunächst zur Unterscheidung der natürlichen und willkürlichen Strafen. „Die ersteren im eigentlichen Sinne fallen gar nicht unter den Begriff der Strafe. . . . Fällt das Übel auf den Punkt zurück, wo die Schuld ist, so nennt man dies mit Recht natürliche Strafe. . . . Könnte man diese immer bewirken, so würden keine willkürlichen oder positiven Strafen notwendig." Die willkürlichen Strafen dagegen haben „keinen Naturzusammenhang mit dem Bösen". „Wenn aber im Strafübel gar kein Naturzusammenhang ist mit dem, was gestraft werden soll, so ist dies rein willkürlich und nie zu rechtfertigen. In jeder richtigen Strafkonstruktion muß daher der Gegensatz zwischen den natürlichen und willkürlichen Strafen aufgehoben werden. Jede willkürliche Strafe muß immer als Ergänzung angesehen werden können, das Natürliche aber muß auch den Charakter des Positiven annehmen,

indem der Gesetzgeber festsetzt, daß es auf den Täter zurückfällt" [539/540]. Was den zweiten Gesichtspunkt betrifft mit seinen beiden Seiten, der äußeren, dem Erfolge, und der inneren, dem Motive, so darf im Gebiete der Erziehung „keines von beiden ganz vernachlässigt werden". Zu diesem letzten Gesichtspunkte, angewendet auf das häusliche und das schulische Leben, ist zu sagen, daß im häuslichen Leben mehr die Berücksichtigung des Innern, also das Strafen nach dem Motiv, die Ungleichmäßigkeit der Strafe, stattfindet, während in der Schule mehr die Gleichmäßigkeit, das Strafen nach dem Erfolge, die äußere Seite der Strafe, ihre Stätte hat [541]. Doch darf diese Gleichmäßigkeit niemals pedantisch gehandhabt werden, und die Schule darf keine Strafgesetze haben. Daß das Haus keine haben kann, ist ganz selbstverständlich. Der erste Gesichtspunkt (willkürliche und natürliche Strafen) differenziert auf Schule und Haus, ist für letzteres rasch erledigt. „Das häusliche Leben hat den Vorzug, daß es ein Naturganzes ist, wenn auch kein reines; es muß also hier leichter sein die natürlichen Folgen auf den Täter zurückzuwerfen. Hierin liegt das Maß der Vollkommenheit. Im Strafsystem des Hauses darf von keiner willkürlichen Strafe die Rede sein; sondern die Strafe muß den Kindern stets als die natürliche Folge von demjenigen erscheinen, was sie getan haben." In der Schule, dem gemeinsamen Leben der Jugend, ist dies anders. „Hier ist auch weniger daran gelegen, daß die Strafe als natürliche Folge erscheine; sondern sie muß schon als Ergänzung der Unmöglichkeit erscheinen, die natürlichen Folgen stets auf den Täter zurückfallen zu lassen. Die natürlichen Folgen haben schon den Lehrer und die anderen Schüler getroffen, und die Strafe ist nur davon wieder Rückwirkung. Weil aber die Strafen in der Schule gleichmäßig sein müssen, dürfen sie willkürlich sein;" deshalb müssen sie aber auch gesetzmäßig sein [541/542]. Erinnert darf noch daran werden, daß der Gegensatz zwischen Schule und Haus „doch nur ein relativer ist", d. h. „daß etwas im Hause auch Schule ist und umgekehrt".

Die „symbolische Natur des materialen Elementes der Strafe" (der Strafe durch Zufügung eines Schmerzes und der Strafe durch Beschämung) besteht darin, daß „die Strafe als äußere Handlung angesehen zugleich ein reiner Ausdruck des Gefühls der Mißbilligung [ist]"; und zwar ist dieser symbolische Charakter beiden eben genannten Klassen von Strafen gemeinsam [543]. „Was soll nun das sein in dem Strafenden, was sich durch eine symbolische Handlung zu erkennen gibt? Das beleidigte Rechtsgefühl ist es, das sich äußern soll, sobald der Mensch die Strafe vollziehen will" [544]. Mit einer Darlegung der Wirksamkeit der Strafen, die auf der „Sicherheit der

Erinnerung" und der „Stärke des Eindrucks" beruht [545], schließt Schl. die Ausführungen über die Strafe und kommt zum „Übergang zur Zucht" [546]. Dieser Übergang wird dadurch hergestellt, daß „der ganze Verlauf des Strafsystems seine Beziehung auf die Zucht" haben muß. Dazu ist erforderlich, daß die Strafe auch vom Delinquenten gewollt wird und daß er sie in späterer Zeit billigt. Dies ist auch der beste Kanon beim Vollzug einer Strafe. Schon bei der körperlichen Strafe muß der Gesichtspunkt der späteren Billigung eintreten, ebenso beim Ehrtriebe. So kommt es, daß die Strafe die Zucht fördert, wie ebenso die Gegenwirkung die Unterstützung fördert [547]. „Die Zucht ist die eigentliche Gegenwirkung in der Erziehung; sie geht ursprünglich darauf aus, durch Gewöhnung des Tuns und Leidens rein asketisch die gesamte Sinnlichkeit zu einem Organ der sittlichen Kraft auszubilden. Die Strafe richtig angewendet ruft dieselbe Folge hervor; und sie kann nur insoferne gebilligt werden, als dies ihr gelingt, und geht also in die Zucht eigentlich über" [547/548]. Daher könnte die Frage aufgeworfen werden, ob man angesichts dieser Übereinstimmung in der Tendenz die Strafe überhaupt noch brauche; man hätte schon an der Zucht genug. Um diese Ansicht erledigen zu können, muß man zurückblicken auf den Gegensatz: Haus — öffentliches Leben. Für das Hauswesen kann, wie wir schon sahen, die Strafe entbehrlich gemacht werden — doch darf man es nicht verbindlich festlegen, denn sonst würden sich die Kinder bald als Herren im Hause fühlen —, aber im Gebiete des öffentlichen Lebens kann man der Strafe nicht entbehren. So sehen wir, daß „die Zucht im eigentlichen Sinne also die Strafen nicht entbehrlich [macht]; sie sind notwendig in der häuslichen und in der öffentlichen Erziehung" [549]. Ihre Notwendigkeit wird bestimmt durch den Charakter des jeweiligen Ganzen. So darf z. B. eine Familie, in der strenge Ordnung herrscht, keine laxe Erziehung haben und umgekehrt. In der öffentlichen Erziehung, wo kein Naturzusammenhang da ist, muß die Achtung des Zöglings gegen den Erzieher ein Maximum sein; aber „nur die intellektuelle und sittliche Kraft des Erziehers selbst kann diese Abhängigkeit, worin der Zögling gehalten werden muß, hervorrufen; da ihr nichts Physisches zugrunde liegt, so kann sie auch nicht durch Physisches ersetzt werden" [550].

Nach diesen Ausführungen über den Übergang der Strafe zur Zucht kommt Schl. auf die „Zucht als Gegenwirkung" zu sprechen [551]. „Die Zucht ist auch Gegenwirkung; aber ihre Absicht ist, das Innere im Zögling selbst zu ändern, d. h. die der Erziehung entgegenwirkenden Potenzen nicht eben zu schwächen, sondern den höheren zu unterwerfen. In dieser Hinsicht bildet die Zucht den Übergang zwischen

der reinen Gegenwirkung, wie sie in den Strafen konstruiert ist, und den unterstützenden Tätigkeiten der Erziehung. Denn alle untergeordneten Verrichtungen sollen Organ des Idealen im Menschen sein. Die Idee der Zucht liegt darin, die Richtungen aller Tätigkeiten so zu modifizieren, daß in demselben Maße wie das Höhere im Menschen erwacht, es seine Organe vorgebildet finde." „Dieses Höhere ist in der Erscheinung ein Späteres, weil es erst unter der Form des Bewußtseins sich entwickelt; dies geschieht später erst, nachdem die sinnlichen Triebe schon erwacht sind." Daher ist die Forderung zu verstehen, daß der Erzieher die Stelle der eigenen Vernunft des Kindes zu vertreten hat. Doch muß betont werden, daß die Zucht erst notwendig wird, wenn im Zögling Ungehorsam ist [552]. „Daher kann man den ganzen Begriff der Zucht auf dieses Gebiet beziehen." Bei der Zucht, die — wie schon ausgeführt — aufgefaßt wird als die Ausbildung der niederen Funktionen für die höheren, sind nur zwei Wege möglich: Gewöhnen und Entwöhnen. „Die Zucht neigt sich einerseits aber nach der Mitwirkung hin und geht in diese über, so wie sie sich anderseits zur Strafe hinneigt und die Strafe in Zucht übergeht. Nämlich was das erste betrifft, alle Erziehung beruht darauf, daß der Gehorsam der Jugend etwas Natürliches ist, das Resultat vom Abhängigkeitsgefühl. Wir müssen es also als die permanente Willensrichtung der Jugend ansehen, daß sie gehorsam ist; den Ungehorsam aber nur als eine augenblickliche Unterbrechung ihres Willens . . . als eine Unterbrechung seiner [i. e. des Zöglings] Selbsttätigkeit. In dem Zustande, wo er von einer leidenschaftlichen Tätigkeit beherrscht wird, fühlt er sich als Unfreier. Die Zucht muß sich also an das Freiheitsgefühl wenden" [553]. Dies ist der grundlegende Unterschied zwischen Zucht und Strafe: die „Strafe wendet sich an das Gemeingefühl, Zucht an das Gefühl der Persönlichkeit". Deshalb findet die Zucht nicht die Opposition wie die Strafe. Dies ist der formale Charakter der Zucht, wozu noch hinzugefügt werden darf, daß aus jedem Gebiete, in welches die Zucht eintritt, die Strafe wegfallen muß [554]. Die materiale Seite wird verständlich von dem schon mehrfach besprochenen Gegensatz des Angenehmen und des Unangenehmen aus. In dieser Hinsicht ist die materiale Seite der Zucht differenziert in zwei Zweige: „Erstens Abhärtung gegen das Unangenehme, die Gegenwirkung gegen den Reiz des Unangenehmen . . . und zweitens die Entsagung, Gegenwirkung gegen den Reiz des Angenehmen" [555]. „Dies sind die beiden Arten der ἄσκησις, auf welche alle Zucht zurückgeht." Damit die Zucht wirklich zu ihrem Zwecke kommt, muß der Zögling überzeugt sein, daß „sein ganzes Dasein vom Erzieher mehr erfaßt werde als von ihm selbst . . . diese Überzeugung ist das Ver-

trauen". Gefolgert wird das von Schl. auf Grund seiner Ansicht über das Entstehen des Gemeingefühls. „Es [das Gemeingefühl] erwacht jedoch nur allmählich, bis zu dem Punkte, wo es wirklich zum Vorschein kommt, und von dem Punkt an, wo der Zögling sich dem Willen des Erziehers nicht mehr gezwungen unterwirft, sondern gern folgt, also in der Zeit, wo die Strafe von der Zucht unterschieden werden kann und von dem Zögling die Differenz beider gefühlt wird, beruht das ganze Verhältnis des Zöglings zu seinem Erzieher überwiegend auf Vertrauen." Kurz gesagt, es muß der Zögling das Verfahren des Erziehers „als notwendig anerkennen. Dies beruht allein auf Vertrauen" [556]. Doch darf nicht vergessen werden, daß Zucht nur möglich ist unter gewissen Lebensverhältnissen. Im Falle der Armut ist Zucht gar nicht möglich, da keine Abhärtung gegen das Angenehme — das ja nicht vorhanden ist — zu bezwecken ist. „Das Leben muß eine gewisse Fülle, einen Reichtum und Freiheit haben; sonst vertritt die Notwendigkeit die Zucht. . . . Die Zucht ist eben nicht zwingende Notwendigkeit, die Zucht hat die Grenze, daß sie die Freiheit unterstützt." Und so hängt das Gelingen der Zucht „lediglich ab von dem erwachten Freiheitsgefühl und dem Willen. . . . Er [der Mensch] muß das Höhere kennen und einsehen, daß das Niedere dessen Organ ist. Darauf geht alle Zucht aus, daß die sinnlichen Funktionen nicht das Wollen bedingen, daß sie nicht hemmen und nötigen; . . . [aber] nicht unterdrückt, sondern erhalten muß das Sinnliche werden, damit das Geistige sein Organ habe." Sodann macht Schl. über das Materiale einzelner Punkte der Zucht detailierte Ausführungen: Zunächst über die Bändigung des Willens. Das verkehrteste ist der Kampf der Deutschen gegen den Eigensinn des Kindes. Dieser ist „einmal der erwachende Wille selbst und dann auch das gespenstische Schattenbild des Willens, das wir genauer Willkür nennen" [557]. Da der Wille abhängt vom Gemeinsinn, so sind die Maximen für die Bändigung des Willens „verschieden nach Verhältnis des politischen Zustandes" [558]. Der politische Konservatismus erheischt eine pädagogische Strenge, während der politische Liberalismus der persönlichen Freiheit und damit dem Willen des Einzelnen mehr zusteht. Die Differenz der Temperamente und ihre Beziehung zur Zucht ist dadurch gelöst, „daß die Art der Gegenwirkung durch das Temperament schon bestimmt ist" [559]. Was die Zucht gegen das aus Nachahmung Entstandene betrifft, so tut sich die Gegenwirkung um so leichter, als sie es nicht mit einem in der inneren Natur des Menschen selbst liegenden Verkehrten zu tun hat [561]. Ausdrücklich wendet sich Schl. gegen eine Vernachlässigung der Sitte und des Anstandes, denn „auch das Alleräußerste in der Sitte hat immer seinen inneren Grund; und es ist irrig, die Jugend

ganz von der Beobachtung der Sitte zu dispensieren, da sie für das gemeinsame Leben soll gebildet werden. In der Sitte repräsentiert sich eine große Kraft des Gemeinlebens; es muß sich in sie hineingelebt haben, wer an dieser Kraft teilnehmen will. . . ."

In kulturphilosophischen Ausführungen, die die nun folgende unterstützende Erziehung einleiten, kommt Schl. zu sprechen auf den Zusammenhang des Erziehungswesens mit dem gemeinsamen Leben [562]. Hier findet er, daß ein festes, gemeinsames Leben sein festgefügtes Erziehungssystem hat und daß der revolutionäre Charakter des Erziehungswesens ein „unverkennbares Zeichen von dem eingetretenen Verfall einer Gesellschaft" ist [563/564]. Dieses Steigen und Fallen der Geschlechter nur durch die Natur zu begründen, ist unzureichend, es kommt als wichtiger Faktor auch die Erziehung dazu, und zwar ist es ihr Hauptgeschäft, alles Große der Masse mitzuteilen. Das Resultat dieser vorausgegangenen Untersuchungen ist: „Je mehr entwickelnde Kraft im natürlichen Leben, desto weniger notwendig ist die unterstützende Erziehung" [565].

Jetzt ist notwendig, die Wirksamkeit der pädagogischen Technik und die des Gesamtlebens abzugrenzen und zu begründen. Das Verhältnis ist dieses: „Je mehr etwas, was sich im Menschen entwickelt, eine Technik zuläßt, in desto größerem Maße wird es Gegenstand der Erziehung sein. Je weniger das zu Entwicklende eine Technik zuläßt, desto weniger kann es Gegenstand der Erziehung sein, desto mehr kommt alles dann auf die richtige Gestaltung des Lebens an." Während die wissenschaftliche Erziehung „offenbar am meisten positiv sein [kann], insofern alles, was zu entwickeln ist, einer Technik fähig ist", so ist die religiöse Erziehung das andere Extrem. Hier kommt alles auf das Gesamtleben an, es kann nichts kunstmäßig entwickelt werden, „alles Erziehen nimmt nur den negativen Charakter an". In der Mitte zwischen diesen beiden Extremen liegt die Erziehung in bezug auf das bürgerliche Leben.

Bei dem nun zu suchenden „Prinzip für die entwickelnde Erziehung" ergeben sich die meisten pädagogischen Differenzen. Für Schl. ist die Lösung die: „Die Erziehung soll durch alle Unterstützung kein anderes Resultat bewirken, als daß das hervortrete, was, wenn wir uns den Menschen von vollkommener Organisation und unter günstigen Verhältnissen denken, von selbst erfolgt sein würde. Hieraus folgt, daß die Erziehung nichts anzufangen hat, sondern daß die Anfänge schon da sein müssen in der Naturanlage und in dem gemeinsamen Leben. Die Erziehung soll also nachsehen und nachhelfen, wo etwas ins Stocken gerät; sie muß den Gang beobachten, den die Entwicklung selbst nimmt" [566]. Alle menschlichen Funktionen haben ihre Richtung auf

einen bestimmten Gegenstand, und darum läßt sich der ganze Entwicklungsgang zerlegen in zwei Faktoren: in die Bemächtigung des Gegenstandes und in die Behandlung desselben bis zur Fertigkeit. „Ist dies der Fall, sodann ist der Mensch gebildet." Es besteht gegen diese Auffassung das Bedenken, daß „die Empfänglichkeit leer ausgehe". Die nun folgenden Sätze zeigen deutlich, daß Schl. der Spontaneität, trotz der Gleichstellung mit der Rezeptivität an verschiedenen anderen Stellen, doch die höhere Bedeutung beimißt: „Allein wenn wir gleich früher die verschiedenen Zweige des menschlichen Seins unter den Gegensatz von Spontaneität und Rezeptivität gebracht haben, so muß man doch diesen Gegensatz nicht über Gebühr erheben. Die Sinne z. B. beziehen sich auf die Empfänglichkeit, und doch wird niemand leugnen, daß Sehen und Hören als Fertigkeit zu betrachten ist. Nur auf der ersten Entwicklungsstufe sind die Sinne nur überwiegend rezeptiv; zur Fertigkeit muß die Sinnestätigkeit gebracht werden, wenn man nicht auf einer sehr mittelmäßigen Stufe bleiben will. Im Menschen kommt eigentlich nichts zustande, wenn nicht eine innere Tätigkeit zum Grunde liegt." Wie schon in den Vorlesungen von 1813 nennt auch hier wieder Schl. das Bemächtigen des Gegenstandes extensive und die Steigerung zur Fertigkeit intensive Entwicklung.

„Die Erziehung, obgleich ergänzend," darf nichts den chaotischen Einwirkungen des Lebens überlassen, sondern sie muß tun, „als solle sie allein alles bewirken" [567]. Dies führt zur Untersuchung der Methode der Erziehung. Bei dieser kommt alles auf das richtige Verhältnis von extensiver und intensiver Entwicklung an, doch ist es gleichgültig, mit welcher man anfängt, da beides ineinander ist. Die beste Methode würde die sein, „vermöge der es möglich würde, die Totalität der Gegenstände einerseits sich anzueignen und anderseits die größte Fertigkeit zu erreichen" [568]. Da nun „Methode immer das Gesetz [ist] für Behandlung der Elemente" [570], so löst sich die ganze Kunst der Methode auf in die Aufgabe stets die rechten Elemente, aus denen der Gegenstand besteht, aufzufinden. Sind die Elemente gefunden, so ist die zweite Frage die nach der Regel der Fortschreitung [571]. „Wenn es nun zweierlei Fortschreitungen gibt, die sich bestimmt unterscheiden lassen, die extensive und die intensive, so werden wir keiner unbedingt den Vorzug geben; jede ist nur so die beste, daß sie auf die andere die vollkommenste Rücksicht nimmt." Das allgemeine Gesetz besteht nur darin, die jeweiligen Übergänge von der extensiven zur intensiven Entwicklung und umgekehrt zu suchen [572].

Der besondere Teil der ersten Periode, der nun beginnt, handelt zunächst von den Kunstfertigkeiten, der leiblichen und geistigen

Gymnastik [573]. „Am Ende der ersten Periode müssen die freien Bewegungen schon zu Kunstfertigkeiten ausgebildet sein. . . . Unter Kunstfertigkeiten verstehen wir alles das, was mit der darstellenden und bildenden Kunst in Analogie steht.“ „Die Gegenstände, an denen diese Versuche und Übungen vorgenommen werden, sind gleichgültig. Nun müssen wir nicht vergessen, daß, streng genommen, in dieser Periode die Erziehung noch immer, auch im zweiten Abschnitt, rein propädeutisch ist. Ein eigentlicher Unterricht in Kunstfertigkeiten ist also hier ebensowenig an seiner Stelle wie in wissenschaftlicher Hinsicht. Es muß die freie Entwicklung wirklich frei gelassen werden und in der Willkür auftreten; es wird somit alle Übung und jeder Versuch, die Kraft zur Erscheinung zu bringen, an dem Spiel hangen.“ Aufgabe der Erziehung ist es, diese freien Bewegungen so zu leiten, „daß etwas Geordnetes entstehe“ [574]. „Der Mensch ist im umfassenden Sinne ein Agens,“ daher äußert sich schon früh der Tätigkeitstrieb. Da die Kinder ohne Erfahrung sind, so würden sie oft ihre Kräfte vergeblich bemühen; deshalb kommt man ihnen schon aus Liebe entgegen. Die pädagogische Formel für diesen Punkt lautet: „Es ist allen Kräften des Kindes überhaupt im Verhältnis ihrer Entwicklung Befriedigung zu gewähren.“ Zwei Extreme gibt es nun in der Behandlung der Kinder: Zunächst die Maxime des laissez faire, laissez aller, bis die Kinder von selbst das Rechte finden. „Es hat diese Maxime einen großen Schein für sich, denn der Mensch ist dazu bestimmt, sich selbst zu entwickeln; aber er ist auch bestimmt zu einem gemeinsamen Leben und zur Liebe, und das gemeinsame Leben ist nichts anderes als das Werk der Liebe. Die Liebe nun darf nicht bloß negativ sein, so daß sie nur den Schaden verhütet, sie muß fördern und helfen. Jene Theorie kann durchaus nicht dazu dienen, das Leben zu entwickeln; sie hat nur nachteilige Folgen.“ Man beachte den gänzlichen Abfall von seiner Ansicht in den Vorlesungen 1813/14, wo er dieser Maxime noch viele gute Seiten abgewann! Das andere Extrem, die behütende Maxime, findet auch nicht seinen Beifall. Der Ausweg liegt wieder, wie bei solchen Fragen fast immer, für Schl. in der Mitte. Man gebe den Kindern bildsamen Stoff beim Spiele, der ihre bildende Kraft und auch die Anschauung übt, zu welch letzterem er besonders Größenverhältnisse, Unterscheiden und Zusammenstellen von Farben rechnet. Die darstellende Fertigkeit führt Schl. nun an der Ausbildung der Sprache als Beispiel aus, wobei er sich in eine längere Auseinandersetzung mit der antiken Auffassung der Sprache und des Mathematischen in der Sprache befaßt [576—579]. Bei der Betrachtung des Lesens und Schreibens kommt er zu dem Ausrufe: „Man könnte im Gegenteil fragen: Wozu ist es nötig, daß das Volk

beides lerne? Nur vom Standpunkt des Protestantismus aus möchte es nötig sein, auf das Lesenlernen zu dringen, aber auch nur um der Bibel willen" [579/580]. „Für die wahrhaft intellektuelle Ausbildung ist Lesen und Schreiben doch nur Nebensache, und nur der hat ein Recht zum Lesen und Schreiben, welcher eine Leichtigkeit im Gebrauche der Sprache überhaupt sich erworben hat" [580]. Je mehr höhere und niedere Stände zur Behandlung von allgemeinen Angelegenheiten zusammenkommen, desto mehr wird die Sprache kultiviert. Die Sprache selbst hat zwei Seiten: die logische und die musikalische, und zwar folgt die letztere der ersteren. Was die musikalische Seite der Sprache angeht, so ist das Haupterfordernis die Sorge, daß das Kind „nur das Richtige und Reine hört" [581]. Sprachfehler werden am besten dadurch bekämpft, daß die richtige Produktion hervorgebracht wird, und daß diese über die unrichtige die „Macht der Gewöhnung" hat [582]. Dem Musikalischen in der Sprache analog ist das, „was in der Bewegung des Leibes der Darstellung angehört". Hier wird „der liberale Charakter der Darstellung nur hervortreten, wenn die Freiheit der Bewegung nicht gefährdet wird und die Bewegungen wirklich auf die Darstellungen gerichtet sind" [583]. Das Verhältnis „der Darstellung überhaupt zur sittlichen und geistigen Entwicklung" besteht darin, daß „im Sprechen vorzugsweise die ganze Wurzel des sittlichen Lebens und Erkennens" zu finden ist. Daß in der Sprache die Wurzel des Erkennens liegt, hat schon Platon gefunden [584]. Hätte die Sprache nur die musikalische Seite, so wäre sie „etwas Mechanisches, etwas Totes. Es muß noch die zweite Seite hinzukommen, die logische. Was entwickelt sich hier von selbst, und was muß die Erziehung hinzutun? „Von selbst entwickelt sich das Logische nur auf chaotische Weise, und in den Eindrücken, welche das Bestreben zu verallgemeinern in den Kindern erregen und die Begriffsbildung einleiten, ist die Passivität doch das Überwiegende. Es kommt also darauf an, das Chaotische zu ordnen und zu ergänzen und die Begriffsbildung zu entwickeln; dies kann nur geschehen, wenn statt der Passivität die Aktivität dominiert und wenn das Aufnehmen der Dinge recht geleitet wird" [584/585].

Dies führt uns zur Rezeptivität. Die Wahrnehmungen allein bilden die Begriffe nicht, sonst müßten alle Menschen auf der ganzen Welt gleiche Begriffe haben. „Die erste Entwicklung der Selbsttätigkeit muß abgewartet werden, wenn die Begriffsbildung auf die rechte Weise eingeleitet und entwickelt werden soll; aber anderseits müssen sinnliche Bilder, die allgemeinen Vorstellungen aufgenommen sein, denn diese sind die Basis der Begriffe. Aber nur dies, die Basis der Begriffsbildung, liegt in der Rezeptivität, und die Erziehung würde alles

verderben, wenn sie ein System von Begriffen in den Menschen hineinbringen wollte, ehe die Selbsttätigkeit entwickelt wäre. Je größer nun der Vorrat von sinnlichen Bildern ist, desto mehr Reiz ist vorhanden, Begriffe zu bilden. . . . Wenn nun die Erziehung eine Menge sinnliche Bilder zuführt, so bringt sie einen Reiz hervor, daß zur Begriffsbildung übergegangen werde. Aber nun hängt es vom Innern selbst ab, ob der Begriff sich bildet oder nicht." Doch bilden sich im Kinde zuerst individuelle Begriffe, die erst allmählich in die allgemeinen übergehen. „Das Einseitige in der Begriffsbildung, das seinen Grund darin hat, daß die Zuführung eines sinnlichen Stoffes noch nicht vollendet ist, muß aufgehoben werden; der pädagogische Einfluß muß also auf die Berichtigung der Grundlage der Begriffsbildung gerichtet sein" [586]. Was hat die Erziehung zu tun, um die Basis der Begriffsbildung, die Wahrnehmungen, zu vergrößern? Sie muß „das Chaotische im Auffassen eines einzigen Gegenstandes in ein Geordnetes und Vielseitiges verwandeln" [587]. Es erhebt sich noch die Frage nach der „wahren Methode der Betrachtung, und ist sie für alle Gegenstände dieselbe?" Die Methode Pestalozzis in seinem Buch der Mütter bezweifelt Schl., und er fügt bei, daß „jeder Gegenstand in seinem natürlichen Zusammenhang aufgefaßt werden" müßte. Es gibt zwei Betrachtungsweisen für die Gewinnung von Wahrnehmungen bei Kindern: die mechanische, die sich besonders an die äußere Gestalt hält, und die organische, welche die Gegenstände nach ihren Funktionen und Zwecken betrachtet. Es sind beide Methoden anwendbar in richtiger Mischung. Nur ist darauf zu achten — gegen Pestalozzi gerichtet —, daß bei der mechanischen kein „großer Sprechapparat" in Anwendung kommt und daß sie durch die organische vervollständigt wird [588].

3. Vorlesungen über Pädagogik. 1826[1]

Diese Vorlesungen beginnt Schl. mit der Frage, für wen das Wesen der Erziehung in eine Theorie gebracht werden sollte. Und zwar kommt er zu dem merkwürdigen Standpunkt, daß es weder für den Hauslehrer noch für den Schullehrer geschehen solle. Denn der erstere ist ein „notwendiges Übel" [7] und der andere, für den mehr das Unterrichten in Frage kommt, findet die jedem Fache eigentümliche Methode als Anhang der jeweiligen Künste und Wissenschaften selbst, die er zu überliefern hat [5]. Für die Eltern kommt die pädagogische Theorie überhaupt nicht in Betracht, da sie nicht nach der Theorie erziehen.

[1] Nachschriften. Platz S. 1—416.

Nun ist nicht zu bestreiten, daß alle Angehörigen eines Volkes in eine ältere und eine jüngere Generation zerfallen. „Auf diese Grundlage des Verhältnisses der älteren zur jüngeren Generation, was der einen in Beziehung auf die andere obliegt, bauen wir alles, was in das Gebiet dieser Theorie fällt" [5].

In dem Abschnitt „Dignität der Pädagogik in formaler Beziehung für sich betrachtet als Kunstlehre" [6], kommt Schl. zu der Feststellung: „Somit steht die Theorie der Erziehung in genauer Beziehung zur Ethik und ist eine an dieselbe sich anschließende Kunstlehre" [8]. Zu dieser Ansicht kommt er auf folgenden Gedankengängen: „Der Mensch ist ein Wesen, welches den hinreichenden Grund seiner Entwicklung vom Anfang des Lebens an bis zum Punkte der Vollendung in sich selbst trägt. Das liegt schon im Begriffe des Lebens, vornehmlich in dem des geistigen, intellektuellen. Wo ein solcher innerer Grund nicht ist, da ist auch keine Veränderung des Subjekts oder nur Veränderung mechanischer Art" [6]. Man hat versucht, diesen ersten Satz, der einer der klarsten über Schl.s aprioristische Auffassung und äußerst wichtig für seinen Begriff der Spontaneität ist, dadurch einzuschränken, daß man sagt: „er trägt den hinreichenden Grund seiner Entwicklung in sich, aber nicht die hinreichende Kraft." Ich halte diese Interpretation für willkürlich und erkenne sie nur als berechtigt an für die Erziehung des Kleinkindes; denn zwei Seiten später schreibt Schl. ganz deutlich, worauf es ihm bei der Erziehung ankommt: „Zwar muß jeder einzelne Mensch von vorne anfangen; es kommt aber darauf an, wie bald er dahin gebracht wird, auf die Förderung des menschlichen Berufs auf Erden mit einwirken zu können; je mehr dies beschleunigt wird, desto mehr wird die Kraft zur Entwicklung des Geistes erregt" [8]. Aus der oben zitierten Auffassung des Menschen als einem sich selbst zur Genüge entwickelnden darf aber nicht gefolgert werden, „daß die Veränderungen eines lebendigen Wesens nicht dürfen mitbestimmt und modifiziert sein durch Einwirkungen von außen" [6], denn „die Entwicklung des Einzelnen [wird] bedingt durch die gemeinsame Natur, die sie zur Gattung macht, und durch ihre gegenseitige Einwirkung". Dieses Verhältnis zwischen dem „inneren Entwicklungsprinzip" und den „äußeren Einwirkungen" kann unendlich mannigfaltig sein, „jedes kann Maximum und Minimum sein". Und zwar ist am Anfange des Lebens ein Übergewicht der äußeren Einwirkungen über diese „innere Entwicklungskraft" vorhanden [7]. Daher muß eine Isolierung für die früheste Zeit des Menschen abgelehnt werden. Später, wenn durch äußere Einwirkungen die Kräfte sich schon bis zu einem gewissen Grade entwickelt haben, ist sie möglich aber nicht zu verantworten, denn der Isolierte bleibt immer hinter

dem in der Gesellschaft erzogenen zurück. Zudem würde eine Isolierung den Fortschritt der Menschheit aufheben, da jeder wieder von vorne anfangen müßte. Nun kommt es aber, wie die schon oben angezogene Stelle zeigt, darauf an, den Menschen möglichst bald soweit zu fördern, daß er selbst an der Vollendung der Menschheitsaufgabe mithelfen kann. Und darum ist die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere „ein Teil der sittlichen Aufgabe, also ein rein ethischer Gegenstand" [8].

Was das andere Verhältnis der Pädagogik, das zur Politik betrifft, so kommt Schl. zu dem Schlusse: „Die Pädagogik ist eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft, der Politik koordiniert" [10], denn „beide Theorien, die Pädagogik und die Politik, greifen auf das Vollkommenste ineinander ein" [9].

Mit dem Vorausgehenden ist die Aufgabe der Erziehung nur formal gelöst — Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere —, es ist aber noch zu betrachten die materiale Seite der Erziehungsaufgabe. Dies wäre rasch erledigt, wenn wir ein allgemein anerkanntes ethisches System hätten. Da wir ein solches nicht haben, so muß die Ethik als normgebend abgelehnt werden. Die materiale Seite nun spaltet sich in eine äußere und eine innere Frage. Die innere lautet: „Was kann und was soll die Erziehung bewirken?", die äußere: „Wann fängt die Einwirkung an? Wann hört sie auf?" [12]. Diese äußere Frage nach dem Anfangs- und Endpunkt der Erziehung hängt ab von der Beantwortung der inneren Frage [14].

Wenn nun Schl. sich der Beantwortung dieser inneren Frage zuwendet, so holt er äußerst weit aus, um, von Problem zu Problem kommend, doch eine Lösung zu finden. Wir folgen Schl. weiter. „Die erste Frage: Darf die Pädagogik lehren, alles aus dem Menschen zu machen, was man etwa will, geht zurück auf den Unterschied zwischen dem Guten und dem Bösen, und kann nur mit Rücksicht auf die Ethik, auf die Idee des Guten beantwortet werden. . . . Wir finden doch das Böse an dem Menschen und werden es ebenfalls ansehen müssen als entstanden aus seinem eigenen Innern, obwohl wir nicht leugnen können, daß die Einwirkung von außen dazu ihr Teil beiträgt" [14/15]. Damit ist auch die zweite innere Frage erledigt, ob die Pädagogik aus dem Menschen machen kann, was sie will, wozu noch der Mangel an natürlichen Anlagen bei vielen Menschen kommt. Über diese Differenzen der menschlichen Natur in ihrem Verhältnis zur pädagogischen Einwirkung haben sich zwei extreme Ansichten gebildet, die sich kontradiktorisch gegenüberstehen: die Ansicht von der Allmacht der Erziehung und die von der Beschränktheit der

Erziehung. Die erstere fußt auf der Meinung, daß alles, „was zur menschlichen Natur gehöre, auch in jedem einzelnen Menschen sein [müsse], er wäre sonst der Natur nach verstümmelt. Fehle eine oder die andere Anlage, so müsse sich dies eben durch etwas Organisches kund geben." Der anderen Ansicht liegt der Gedanke zugrunde, man könne das Verhältnis der Anlagen, wie es ursprünglich im Zögling ist, nicht verändern [16]. Der Versuch einer Lösung würde uns in die Anthropologie (Psychologie und Physiologie) hineinführen, „bei dieser möchten wir uns aber wohl noch übler befinden als bei der Ethik." Von diesen beiden Extremen entscheidet sich nun Schl. für keines, da beide der Erziehung nicht im geringsten förderlich sind. Seine Ansicht ist die, daß „die Pädagogik demnach so konstruiert werden [müßte], daß sie nicht fehlt, wenn das eine, und auch nicht fehlt, wenn das andere wahr ist" [18]. Feststehend bleibt aber immer dies, „daß der Mensch ein Lebendiges ist, also von Anfang an ihm eine Selbsttätigkeit einwohnt in Beziehung auf alles, was zur menschlichen Natur gehört. Es würde also die pädagogische Einwirkung immer eine zwiefache Gestalt haben. Zuerst wäre immer die Selbsttätigkeit hervorzulocken, und sodann zu leiten. . . . Wir haben somit eine nähere Bestimmung unserer Aufgabe gefunden, indem wir den Prozeß der Erziehung an eine Tätigkeit anknüpften, die im Anfange erregend, im Fortgang leitend, sich an die Idee des Guten anzuschließen hat, mit Rücksicht auf die Unentschiedenheit der anthropologischen Voraussetzungen."

Da nun nach dem Vorausgegangenen das ethische Ziel sowie die physischen Voraussetzungen nicht sicher festzustellen sind, so ist es natürlich ausgeschlossen, daß die pädagogische Theorie allgemeingültig sein kann. Nicht nur die ebengenannten Punkte rechtfertigen diese Ablehnung des Allgemeingültigkeitscharakters der pädagogischen Theorie, sondern auch die ganze Gestalt der letzteren spricht für die Ablehnung. Der Pädagogik muß zwar das Spekulative, gruppiert um die Idee des Guten, zugrunde liegen, doch sobald Spezielles in die Theorie hineinkommt, sind die faktischen Voraussetzungen zu berücksichtigen und es muß dann die Theorie auch empirisch sein. Die wesentlichsten faktischen Voraussetzungen sind für den Ausgangspunkt der Erziehung die Erziehungsformen: Familienerziehung oder reine Staatserziehung, die in allen Variationen gemischt vorkommen und auch auf die Methode von Einfluß sind. Für den Endpunkt sind die faktischen Voraussetzungen ebenfalls wichtig, denn „der Mensch kann der Idee des Guten nur entsprechen als ein Handelnder" [21]; dieses Handeln hängt aber vom Zustande der jeweiligen Gemeinschaft ab.

Wie für den Anfangspunkt, so auch für den Endpunkt hat die Erziehung anzuknüpfen an bestimmte Verschiedenheiten: Nationalität, Rasse, Temperament und moralische Verschiedenheiten. „Die Pädagogik wird aber von den Differenzen in beiden Beziehungen sich nur insoweit bestimmen lassen, als sie nicht gegen die Idee des Guten streiten. Auf diese Weise fallen unsere beiden Hauptfragen, die Frage nach dem Anfangspunkte und die nach dem Endpunkte oder dem Ziele, in gewissem Maße zusammen, so daß wir sagen: Sobald die Beschaffenheit des Menschen so ist, daß in geistiger Beziehung eine Negation in ihm ist, so muß dem entgegengewirkt werden. . . . Finden wir im Laufe der Erziehung etwas, was dem Begriffe des Guten widerspricht, so werden wir dieses immer der Erziehung zurechnen und sagen, dem hätte die Erziehung entgegenwirken sollen, und zwar von da an, wo das wahrgenommen werden konnte" [25]. Und zwar muß „die Erziehung auf alle Keime gerichtet sein, um alles, was dem Ziele entgegen ist, so zeitig als möglich zu entdecken" [26]. Würden wir nicht wieder auf den Gegensatz zwischen gut und böse zurückkehren, so hätten wir „gar keinen festen Punkt für unsere Theorie" und so kann der Kanon aufgestellt werden: „Alles, was ethisch angesehen eine Unvollkommenheit, eine negative Größe ist, dem muß entgegengewirkt werden, sobald es sich zeigt." Es ist beachtenswert, wie Schl. die Ethik, die er zuerst ablehnt, als normierend für die Pädagogik, doch wieder auf einer anderen Seite einschmuggelt. Weiterhin ist sonderbar, daß Schl., wie oben bei der Ethik gezeigt wurde, die Differenz des Guten und Bösen als Gegenstand der Ethik eliminiert, nun aber doch durch seine ganzen Vorlesungen das Gute und Böse als das eigentliche ethische Grundproblem festhält, wobei allerdings nicht verschwiegen werden darf, daß bei ihm die Ethik eine sehr starke kulturphilosophische Färbung hat. Durch den obengenannten Kanon ist auch gefordert: „Alles, was in der menschlichen Natur nicht böse ist, soll auch in derselben vorhanden sein." Eigentümlichkeit, Temperament usw. gehören zur Vollständigkeit der menschlichen Natur und sind, insoferne sie nicht böse sind, nicht zu unterdrücken. Das Gleiche wird noch von einem andern Standpunkte aus gefordert, aus dem der Spontaneität. „Wenn der Mensch nur als Selbständiges und Selbsttätiges Gegenstand der Erziehung sein kann, so ist also was in der Entwicklung begriffen ist auch zu seiner Selbsttätigkeit gehörig anzusehen, und muß als solches, insoweit es der Idee des Guten nicht widerstreitet, auch im Zwecke der Erziehung liegen" [26/27]. Für die frühere Zeit, wo mehr die Passivität überwiegt, könnte diese Ansicht bestritten werden. Doch ist zu bedenken, daß „die Passivität nie etwas Reines [ist], es ist immer eine Mitwirkung oder Gegen-

wirkung vorhanden, die Selbsttätigkeit also nie ausgeschlossen. Der Mensch ist durchaus ein Selbsttätiges, auch in demjenigen, was überwiegend durch die Einwirkung anderer hervorgerufen wird; und man kann nur zugeben, daß diese Selbsttätigkeit graduell verschieden ist, und daß der Mensch derselben entweder sich bewußt oder unbewußt sein kann" [27]. Zum Schlusse kommt Schl. zu der Feststellung, daß der Kreis für die Anwendbarkeit der Pädagogik koinzidiert mit dem Kreise, den wir für den Gegensatz zwischen dem Guten und dem Bösen ziehen. Da wir uns aber für das Letztere auf keine bestimmte ethische Theorie berufen können, „so werden wir den Gegensatz in seiner relativen Unbestimmtheit lassen müssen". Die beiden nun folgenden Sätze, die in diesem Zusammenhange zu zitieren sind, zeigen deutlich den evolutionistischen und kulturphilosophischen Charakter von Schl.s Ethik: „Die Erziehung ist gut und sittlich, wenn sie dem sittlichen Standpunkt der Gesellschaft entspricht. . . . Sie [die pädagogische Theorie] kann nur für das Gebiet einer bestimmten sittlichen Einsicht aufgestellt werden." Den Wissenschaftscharakter der Pädagogik vonseiten der Ethik aus angesehen, rettet Schl. durch teilweise Zurücknahme des weiter oben Vorausgehenden, wie es bei ihm öfters vorkommt, mit dem Hinweise, man möge bedenken, „daß, wenn auch die sittliche Einsicht im Einzelnen ein Wandelbares, diese Wandelbarkeit im Großen doch mehr zurücktritt" [28]. „Daß aber für den Staat erzogen werden solle, darüber ist die Theorie nicht schwankend," Für den Anfangspunkt der Erziehung treten die Grenzen der Pädagogik nicht so klar hervor, dagegen für den Endpunkt können wir die Gemeinschaften, in die der Mensch eintritt, genau übersehen [29].

So kann jetzt unternommen werden, den Endpunkt der Erziehung zu bestimmen für die gegenwärtige Zeit. Die Erziehung ist im engeren Sinne beendet, „wenn der Zeitpunkt eintritt, daß die Selbsttätigkeit der Einwirkung anderer übergeordnet wird," im weiteren Sinne, wenn der Zögling von der Erziehung abgeliefert wird „an das Gesamtleben im Staate, in der Kirche, im allgemeinen freien geselligen Verkehr und im Erkennen oder Wissen". Letzteres ward in den Vorlesungen 1813/14 und 1820/21 das Gebiet der Sprache genannt.

Was ist zu tun, wenn zwischen den einzelnen Gemeinschaften Widersprüche sich finden? Auch hier müßte die wissenschaftliche Ethik über diese Widersprüche Aufschluß geben; da wir aber keine allgemeingültige Ethik haben, so „halten [wir] uns an unser innerstes Bewußtsein von der Wahrheit der menschlichen Natur" [30]. Bei solchen bestehenden Mißverhältnissen ist die Erziehung so einzurichten, daß die Jugend tüchtig ist, in das Vorhandene (Staat, Kirche etc.)

einzutreten, daß sie aber auch die Fähigkeit hat, „in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen“ [32].

Was die Bedeutung der pädagogischen Theorie betrifft, so kommt Schl. nach einer Auseinandersetzung mit Platons Republik, die er unter idealen Verhältnissen anerkennt, zu der Ansicht, daß die Theorie der Erziehung das Prinzip ist, „wovon die Realisierung aller sittlichen Vervollkommnung ausgehen muß“ [34] und daß alle „wesentliche Förderung des ganzen menschlichen Lebens auf der Erziehung“ beruht [35]. Mit dem Anerkennen dieser großen Bedeutung ist zugleich auch eine große Schwierigkeit gezeigt.

Diese Schwierigkeit liegt in der Abgrenzung der universellen und der individuellen Erziehung. Und hier kommt Schl. zu einer Synthese, wie sie bis auf ihn in der Geschichte der Pädagogik in solcher Klarheit und Schärfe nicht angetroffen wird, zu seinem sozialen Individualismus. Es sind eigentlich äußerlich angesehen zwei Endpunkte der Erziehung: „Das Ende der Erziehung ist die Darstellung einer persönlichen Eigentümlichkeit des Einzelnen.“ Zwei Sätze weiter: „Die Erziehung soll den Einzelnen ausbilden in der Ähnlichkeit mit dem größeren moralischen Ganzen, dem er angehört“ [36]. Noch deutlicher ist diese Zielsetzung ausgesprochen in den Vorlesungen 1820/21, weshalb sie hierher gesetzt sei: „Es ist aber die Herausbildung der Individualität und das Hineinbilden in den Komplex der menschlichen Verhältnisse, so daß der Einzelne wahrhaft individuell ist und korrektiv wirkt, eigentlich eins und dasselbe. Denn es kann der Einzelne nur dadurch, daß er sich auf eine imponierende Weise über die anderen erhebt und die Aufmerksamkeit auf seine Person lenkt und festhält, auf das Ganze wirken.“ [37 Fußnote.] Auch hier leuchtet seine Auffassung vom Menschen als einem spontanen durch: „Die Volkstümlichkeit ist zwar als Anlage gegeben, die sich von selbst entwickelt, aber nicht so, daß die Einwirkung durch Erziehung überflüssig wäre; die persönliche Eigentümlichkeit aber kann keineswegs willkürlich aufgepfropft werden, sondern man kann nur den Indizien, welche allmählich sich manifestieren, nachgehen“ [37]. Wie diese beiden Aufgaben, die universelle und individuelle sich zueinander verhalten, darüber können wir nicht vollständig entscheiden. Zwei Ansichten sind es, die hier hauptsächlich in Betracht kommen. Die eine sagt: vom Sozialen ist das Kind so umgeben, daß man es ruhig sich selbst überlassen kann und nur sein Augenmerk auf die Ausbildung der Individualität zu richten hat. Die andere: „weil die persönliche Eigentümlichkeit nicht willkürlich kann eingepflanzt werden, und sehr schwer und spät erkannt wird, so würde es vergeblich sein, die Erziehung darauf zu richten; man müsse nur negativ wirken, daß der Natur kein Hindernis in den Weg gelegt

werde; der Natur sei demnach freier Lauf zu lassen. Dagegen vertrage die Erziehung für die Gemeinschaft eine große Menge von Tätigkeiten und Resultate von Tätigkeiten, so daß eine positive Unterstützung von seiten der Erziehung sehr notwendig wird, wenn dieses alles soll geleistet werden. — In jedem dieser Gesichtspunkte liegt etwas Wahres, und wir werden nach der jetzigen Lage der Sache weder das eine noch das andere verwerfen können" [38].

In längeren z. T. politischen Ausführungen verbreitet sich Schl. über die Frage der Gleichheit oder Ungleichheit der Menschen in Beziehung auf die universelle und individuelle Richtung der Erziehung. Seine Ansicht gibt er kund in dem Kanon für beide Voraussetzungen der Gleichheit und Ungleichheit und zwar angestammter oder persönlich angeborener Ungleichheit, der lautet: „Die Erziehung soll in Beziehung auf die zu Erziehenden der inneren Kraft, die in ihnen sich entwickelt, zu Hilfe kommen; aber in Beziehung auf das, was infolge dieser Entwicklung bewirkt wird, die äußeren Verhältnisse gewähren lassen, so jedoch, daß diese, insofern sie charakterisiert sind als Zeichen der angestammten Ungleichheit, behandelt werden als das, was allmählich verschwinden soll" [45]. Denn Schl. hält ein Festhalten des Zöglings auf dem Punkte der Ungleichheit für unsittlich. Es würde dies nämlich „eine Hemmung der menschlichen Natur verraten. Was aber der Fortschreitung der menschlichen Natur entgegenwirkt, das streitet auch gegen die Idee des Guten" [46]. Angesichts der politischen sowie philosophischen Ansichten Schl.s ist es beinahe selbstverständlich, daß sein Ideal die vollkommene Gleichheit ist, wie er diese Ansicht auch oft durchblicken läßt.

„Wenn nun auch die Erziehung auf eine Verringerung der Ungleichheit hinarbeiten soll, woraus die Möglichkeit entsteht, diese ganz aufzuheben, so muß sie doch die Ungleichheit voraussetzen und ihr eigentümliches Verfahren an die Ungleichheit anknüpfen" [46]. Dies geschieht erzieherisch dadurch, daß in der ersten Zeit der Erziehung, „so lange die Eigentümlichkeit noch nicht erkannt ist", nicht auf einzelne Anlagen Rücksicht genommen wird, sondern daß die Erziehung „im Ganzen eine allgemeine" sei [50]. Doch muß für diese Elementarbildung noch ein Wesentliches als Voraussetzung gefordert werden, daß nämlich das sittliche Leben im Hauswesen sich besser gestalte, so daß die oberen Stände nicht mehr die Befürchtung zu haben brauchen, ihre Kinder nähmen im Umgang mit den Kindern des Volkes schlechte Sitten an [47]. Nach dieser allgemeinen, elementaren, Erziehungsstufe kämme dann später ein „anderer Typus" und es wäre vorzugsweise das Hervortreten der persönlichen Eigentümlichkeit zu begünstigen [50].

In diesem Zusammenhange harrt noch eine andere Frage der Lösung, ob man nämlich einen Moment dem andern aufopfern dürfe. Sowohl in Beziehung auf die sozialen Relationen, in die das Kind später eingehen soll, wie Staat, Kirche etc., als auch in Bezug auf die Entwicklung seiner eigentümlichen Natur lebt das Kind völlig in der Gegenwart und steht diesen beiden vorgenannten Erziehungszielen völlig teilnahmslos entgegen. Dies spricht also vom psychologischen Standpunkt aus gegen eine Aufopferung [51]. Aber noch zahlreiche andere Gründe sprechen dagegen. Rein menschlich angesehen entscheidet schon das „allgemeine Gefühl" sich dagegen. Man kann die Frage auch ethisch wenden und fragen, ob es sittlich ist, einen Lebensaugenblick als bloßes Mittel für einen andern aufzuopfern. Ontogenetisch betrachtet ist gegen die Aufopferung einzuwenden, daß der jeweilige Moment naturnotwendig ist, weil ja das menschliche Leben aus lauter einzelnen Momenten besteht, weil der Mensch „streng genommen in keinem Augenblick derselbe [ist], der er vorher war" [52]. Erschwert wird die ganze Sachlage noch dadurch, daß man meistens nicht nur einen Moment, sondern eine ganze Reihe von Momenten, den „ganzen Zeitraum der Erziehung" aufopfern will. Von hier aus ist der Haupteinwand gegen die Aufopferung der, daß gerade in dieser Periode die größte Mortalität herrscht. Nun kann aber die Zukunft, wie aus der Natur der pädagogischen Einwirkung hervorgeht, nicht zurückgesetzt werden [53]. Die Lösung dieses so schwierigen Dilemmas lautet: „Die Lebenstätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, muß zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben; so muß auch jeder pädagogische Moment, der als solcher seine Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch Befriedigung sein für den Menschen, wie er gerade ist. Je mehr sich beides durchdringt, um so sittlich vollkommener ist die pädagogische Tätigkeit. Es wird sich aber beides desto mehr durchdringen, je weniger das eine dem anderen aufgeopfert wird." Deutlicher wird diese Lösung gegeben auf Seite 54, wo es heißt, daß der Moment für das Kind vollständig ausgefüllt und befriedigt wird, „indem wir alles vermeiden, was eben deshalb, weil es in den Moment nicht eingreift, das Widerstreben des Kindes erregen könnte; anderseits wenn wir dann, wenn die Zustimmung [zu den erziehlichen Maßnahmen] des Zöglings erfolgt und kein Widerstreben auf die Zukunft Rücksicht zu nehmen entgegensteht, die Befriedigung des Moments in dieser Zustimmung selbst erkennen." Und zwar ist die ganze Erziehung „eine Reihe solcher befriedigter Momente, deren einer in den anderen übergeht". Die obige Definition der Befriedigung des Momentes für Kindheit und Jugendzeit scheint einen inneren Widerspruch zu enthalten. Während die

erste Formel, die über die Kindheit, nur ein Glied hat: die Befriedigung der Gegenwart, hat die zweite Formel, über den Moment im Zöglingsalter, zwei Glieder: Ausfüllen des Moments mit dem, was Befriedigung für die Zukunft gewährt und Befriedigung der Gegenwart. Dieser Widerspruch ist aber nur ein scheinbarer, denn „das was in dem Fortgange der Erziehung bestimmt auseinandertritt, nämlich die Beschäftigung, die sich auf die Zukunft bezieht, und die unmittelbare Befriedigung der Gegenwart, das ist im Anfange der Erziehung nicht getrennt, sondern ineinander" [55]. Die reine Gegenwartsbefriedigung des Momentes ist das Spiel, während die Beschäftigung, die sich auf die Zukunft bezieht, Übung ist. Dieses letztere verknüpft mit dem Vorausgehenden führt zu der pädagogischen Forderung: „Im Anfange sei die Übung nur an dem Spiele, allmählich aber trete beides auseinander in dem Maß, als in dem Zögling der Sinn für die Übung sich entwickelt und die Übung ihn an und für sich erfreut." Dadurch, daß im kindlichen Spiele schon eine Progression ist, erscheint es immer zugleich als Übung [56]. „Sodann aber zweitens, jedes Vermögen ist in dem Menschen ein sich Entwickelndes, und der Mensch hat nur dann ein vollkommenes Bewußtsein in sich, wenn das Bewußtsein zugleich diesen Charakter an sich trägt und dieses mit ausdrückt."

Die nächste Frage, die zu beantworten ist, ist die: „Inwieferne die pädagogischen Einwirkungen durchaus eine Einheit sind." Nachdem nun „die pädagogische Einwirkung auf das ganze Leben des Zöglings gerichtet [ist] . . . darum ist sie eine Einheit, wie das Leben selbst, zerfällt aber deshalb, wie das Leben, in eine Mannigfaltigkeit von Funktionen, die unter sich zusammenhängen, deren jede ein Gegenstand der pädagogischen Tätigkeit sein muß" [57]. Mit der ebengenannten hängt eine andere Frage zusammen, nämlich die über das Verhältnis der pädagogischen Einwirkung zu den Einwirkungen des Lebens, die außer ihr stattfinden. Man kann dabei von zwei Gesichtspunkten ausgehen, die aber eigentlich aufs Engste zusammenhängen. Sie führen uns wieder auf den Gegensatz des Guten und des Bösen. Von der Umgebung aus angesehen kann man sagen, bei einer idealen Umgebung sei die Erziehung im eigentlichen Sinne überflüssig, „also nur da eine Erziehung notwendig, wo ein niederer Standpunkt auch Niederes imprimieren könne. Die Erziehung würde sonach nur in der Gegenwirkung bestehen; sie hätte nur die Aufgabe, dem Unsittlichen entgegenzuwirken und die nachteiligen Einwirkungen der Umgebung aufzuheben; das andere aber würde sich von selbst finden" [58]. „Der Hauptunterschied würde [aber] darin bestehen, daß wo sich bestimmte Anlagen in einem Menschen finden, da würden sich diese auch ohne Erziehung entwickeln, aber später als da, wo pädagogische

Einwirkungen stattfinden, und nur diejenigen, die solche Anlagen nicht haben, würde zurückstehen." Sodann greift Schl. die Frage nach dem Angeborensein des Guten oder Bösen noch tiefer an und kommt auf Grund dieser beiden diametralen Gegensätze zu der Feststellung, man könne völlig Entgegengesetztes aufstellen. So stehen sich, entsprechend den beiden Gesichtspunkten zwei Maximen entgegen; die eine lautet: „Die Erziehung solle und dürfe nur die Erweckung und die Unterstützung des Guten sein, und zwar in Beziehung auf die Vorbereitung des Hineintretens in die größeren sittlichen Lebensgebiete, und in Beziehung auf die Entwicklung der persönlichen Eigentümlichkeit. Die Unterdrückung des Bösen würde dann schon die natürliche Folge davon sein" [59]. Die zweite Maxime ist die: „Die Erziehung solle und dürfe nur Gegenwirkung, also Unterdrückung des Bösen sein. Zum Guten in seinem universellen und individuellen Charakter lägen die Keime im Menschen selber und würden sich schon entwickeln, wenn die Erziehung nur vollständige Gegenwirkung gegen das Störende wäre." Die nun folgenden Stellen über das Angeborensein des Guten oder Bösen sind für unsere Arbeit, sowie für die Auffassung von Schl.s Pädagogik überhaupt von größter Bedeutung. Es heißt dort: „Wir können uns auf diese Theorien an und für sich nicht einlassen und die Frage über das Angeborensein des Bösen oder des Guten hier nicht entscheiden; [wo hat Schl. sie denn überhaupt entschieden?] sondern wir betrachten die beiden Maximen rein in ihrer Beziehung auf das, was sie für die Pädagogik leisten. . . . Es fehlt auf unserem Gebiete also ein Entscheidungsgrund, für welche Theorie man sich zu erklären hat. Es kann Einzelne geben, von denen die eine Voraussetzung allgemein richtig wäre, von anderen die andere. Daraus würde nichts anderes sich folgern lassen als dieses, die Erziehung müsse zusammengesetzt sein aus positiven Tätigkeiten, d. h. Mitwirkung und Unterstützung dessen, was von innen heraus und von außen her gewirkt wird; aber dann auch aus Gegenwirkungen gegen das Hemmende; und bei diesen wäre ganz gleich, ob es im Zögling primitiv oder abgeleitet wäre" [59/60]. Dabei wird aber noch die Kombination gemacht, daß Unterstützen und Gegenwirken in jedem Akt zusammen sein müssen, weil sonst Willkür in der Pädagogik eintreten würde.

Trotzdem muß aber das Verhältnis zwischen beiden geklärt werden und es muß eine Regel aufgestellt werden können, welches von beiden jedesmal bestimmt eintreten müsse. Jede Handlung nun besteht aus zwei Faktoren, „einem inneren und einem äußeren" [61]. So wird in der Erziehung des Zöglings bald mehr seine innere Tätigkeit, bald mehr die äußere Einwirkung, die geschieht oder geschehen ist, zu be-

rücksichtigen sein. Das Gute oder Böse kann im Innern oder Äußeren sich zeigen, und so muß, je nachdem eines der beiden sich zeigt, entweder entgegengewirkt oder unterstützt werden. „In der Theorie haben wir nun nichts anderes zu tun, als die gegenwirkende und unterstützende pädagogische Tätigkeit aufzustellen und deren gegenseitiges Verhältnis nachzuweisen; dem Leben selbst haben wir dann zu überlassen, was in jedem Augenblicke getan werden solle." „Unterstützen oder gegenwirken, das hängt [also] ab von der Aufforderung, die der Moment mit sich bringt" [62]. Von der Duplizität des Erziehungszieles aus [der Ausbildung der Eigentümlichkeit und dem Hineinbilden in die sozialen Relationen] können ebenfalls die beiden pädagogischen Tätigkeiten abgegrenzt werden. Zuerst zum Gebiete der Ausbildung der Eigentümlichkeit! „Wir müssen voraussetzen, daß in der persönlichen Eigentümlichkeit das Böse nicht könne gesetzt sein. . . . Die Anlagen eines jeden zur Eigentümlichkeit des Daseins bedürfen gar keiner Gegenwirkung, sie verlangen nur unterstützende Tätigkeit; entgegenwirkend dürfte die Erziehung nur sein gegen das, was die Entwicklung der Eigentümlichkeit hemmt." Anders verhält es sich bei der zweiten Aufgabe der Erziehung: „Die Erziehung hat daher diese Gegenwirkung auszuüben, damit wenn der Zögling in das Leben eintritt, nicht das Gesetz erst ihn zügle. In dieses Gebiet fallen also überwiegend die Gegenwirkungen in der Erziehung, und gar nicht in das andere" [62/63].

Wie verhalten sich nun Unterstützung und Gegenwirkung zu den anderweitigen Einwirkungen auf den Zögling? In einer vollkommenen Gemeinschaft nimmt die Erziehung die Form der Unterstützung an und zwar braucht sie keine Theorie und keine Methode mehr, es ist die erziehliche Einwirkung „der der Idee der Sittlichkeit gemäße Umgang der älteren Generation mit der jüngeren" [64]. Diese soeben genannte Vollkommenheit der Gemeinschaft hängt von zwei Punkten ab, zunächst von der Vollkommenheit der Verfassung, sodann von der Angemessenheit des Einzelnen zum Ganzen. Von dieser Seite aus angesehen gliedern sich Unterstützung und Gegenwirkung folgendermaßen: „Je weniger die Einzelnen in Angemessenheit zum Ganzen stehen, je mehr also Zwiespalt zwischen den Einzelnen und der Idee des Ganzen hervortritt, desto notwendiger wird die Gegenwirkung; je mehr an der Vollkommenheit der Verfassung fehlt, desto notwendiger ist, daß in die jüngere Generation etwas hineinkomme, was in der Masse nicht ist, damit die Verfassung vollkommener werde; das aber wird auf die Seite der unterstützenden Tätigkeit fallen [64/65]."

Was die Beschaffenheit der Person des Erziehers betrifft, so fordert Schl.: im Erzieher dürfe zunächst nicht der Zwiespalt des Einzelnen

mit der Gesamtheit sein, sodann müsse der Erzieher „das Bessere, was noch nicht entwickelt ist, in Gedanken haben" [65]. Im Verlaufe der weiteren Untersuchung kommt aber Schl. in solche Rangstreitigkeiten der an der Erziehung Beteiligten (Eltern, Staat, Erzieher), daß er die Untersuchung abbricht und die Beantwortung auf später verschiebt.

In Hinsicht auf den Unterschied der Geschlechter in der Erziehung ist die individuelle Ausbildung im großen und ganzen gesehen für beide Geschlechter die gleiche. Anders verhält es sich mit der universellen Erziehung. Hier bestehen größere Differenzen, denn die Frau tritt im Staate nicht hervor und hat auch nicht teil an der Leitung des Staates. Doch wirkt auch sie für den Staat in ihrem Reiche, dem des Hauswesens, das „das erste organische Element des Staates und die notwendige Grundlage desselben" ist [69]. In dem „sehr unbestimmten Resultat", wie Schl. selbst sagt, ist noch das eine festzuhalten, daß es eine Periode der Erziehung gibt, in der auf die Geschlechtsdifferenz nicht weiter Rücksicht zu nehmen ist, es müßte denn sein, daß die leibliche Konstitution eine solche notwendig macht [71].

In den Vorlesungen 1820/21 findet sich am Schlusse der Einleitung noch der Satz: „Das natürliche Ende der Erziehung ist nämlich dann eingetreten, wenn die Selbsttätigkeit des Einzelnen sich vollkommen entwickelt hat und man ihm selbst die Sorge, alles, was seinem Wirken vorteilhaft ist, durch die eigene Willenskraft auf bewußte Weise zu unterstützen, überlassen darf." [72. Fußnote.]

Damit ist die Einleitung, das Problematischste in diesen Vorlesungen, erledigt und Schl. kommt dann zum ersten allgemeinen Teil, wo er von der Unterstützung, der Gegenwirkung und der Behütung sowie ihrem gegenseitigen Verhältnis handelt.

Die Frage nach dem Verhältnis der pädagogischen Tätigkeit zu den anderweitigen Einwirkungen, insoferne sie ihr zuwider sind [74], führt zu der Maxime des Gewährenlassens und des Behütens. Bevor wir auf diese Maxime näher eingehen, sei noch die hierher gehörende Stelle aus den Vorlesungen 1820/21 zitiert, die lautet: „Wenn die Aufgabe der Erziehung in Beziehung auf die feindseligen Einwirkungen auf bestehende Unvollkommenheiten zurückweist und Gegenwirkungen notwendig macht, so ist von hier aus eine reine Lösung der Aufgabe nicht möglich. . . . Je mehr wir uns dessen [daß jede Gewalt unsittlich ist] von Anfang an bewußt sind, daß von den Gegenwirkungen aus, welche das Böse voraussetzen, eine reine Lösung unserer Aufgabe nicht möglich ist, desto reiner werden wir verhältnismäßig die Aufgabe lösen können." [74. u. 75. Fußnote.] Um nun wieder in den

Vorlesungen 1826 weiterzufahren, so scheint auf den ersten Blick die Behütung das Bessere zu sein als das Gewährenlassen. Die Vorzüge liegen darin, daß die anderen, nicht erziehungsfeindlichen Tätigkeiten ruhig weitergehen können und daß keine nachteiligen Einwirkungen stattfinden. Dagegen gibt es aber auch gewichtige Einwände. Fürs erste, wenn je etwas, der Idee der Erziehung Zuwiderlaufendes, in den Zögling kommt, so ist doch immer Selbsttätigkeit dabei und diese Selbsttätigkeit darf nicht bekämpft werden, denn die Erziehung soll die Selbsttätigkeit stärken und unterstützen [76]. Der zweite wesentliche Einwand gegen die Behütung ist die Tatsache, daß Behütung nur möglich wird durch ein „relatives Isoliertwerden des Zöglings". Gegen diese Isolierung wendet sich Schl., indem er darauf hinweist, daß „das Frische, Freie, Lebendige, Unmittelbare verloren geht". Sodann hat er Bedenken von seiten der sozialen Erziehungsaufgabe aus. Die Jugend muß später ins gemeinschaftliche Leben eintreten, „sie könnte es aber nun, immer behütet, nimmermehr" [77]. Richtig mag die isolierende Erziehung sein in einem sittlich einwandfreien Staatswesen, wie es in Platons Republik dargestellt wird. Aber auch die andere Komponente dieser Maxime, das Gewährenlassen, das Wirkenlassen des Lebens auf den Zögling, ist nicht das Richtige, denn es hebt die Harmonie zwischen Erzieher und Zögling auf. Und der Ausweg? „Es ist beides zu kombinieren und das ganze Gebiet der pädagogischen Einwirkung muß zwischen beides geteilt werden." Die Maxime des Behütens nun, differenziert in Beziehung auf die Zeit, ergibt folgende Anordnung: Am Anfange und Ende der Erziehung ist keine Behütung nötig, dagegen „in der mittleren Periode wird das Bewahren ein heilsames Element sein" [78]. Was nun die Maxime des Behütens in Beziehung auf die Gegenstände [das Materiale] betrifft, so kann alles Erziehungswidrige unter die Formeln des Unschönen und Unrichtigen gebracht werden, wobei diese beiden Klassifikationen sowohl für das Gebiet der Gesinnung wie das der Techniken gelten [80]. Für das Gebiet des Unrichtigen ist die Behütung unnütze, ja verkehrt, denn das Richtige wird meistens durch das Unrichtige illustriert und ist meist zugleich mit ihm gegeben. Für das Gebiet des Unschönen dagegen ist die Behütung „an ihrer Stelle" [81]. Die Behütung in Hinsicht auf die Unschuld [nicht nur in sexuellem Sinne] weist die große Differenz zwischen dem männlichen und weiblichen Geschlechte auf [83]. Während das männliche Geschlecht meistens das Unschöne und Schöne auf das Unrichtige und Richtige zurückführt, bringt die Frau immer das Unrichtige auf das Unschöne zurück. Die Frage des Zustandes der Unschuld wird entschieden von der Beschaffenheit des öffentlichen Lebens, ob der Einzelne mehr durch das Ganze gebunden oder frei

ist [84]. Für das Verhältnis der Maxime des Behütens in Beziehung auf den Gegensatz zwischen inneren und äußeren Einwirkungen ist festzuhalten, daß „nichts durch Einwirkung von außen [entsteht], wenn nicht eine innere Tätigkeit hinzukommt, und ebenso entfaltet sich kein innerer Impuls als Tätigkeit nach außen ohne Veranlassung von außen". Ist eine Neigung zum Unschönen und Unrichtigen im Innersten schon vorhanden, so ist Behütung überflüssig, sie wird erst notwendig, wenn diese Neigung sich in einer bestimmten Tätigkeit manifestiert. Doch ist eine solche Neigung zum Unschönen und Unrichtigen etwas Krankhaftes. [85] Von seiner Theorie der Temperamente aus greift dann Schl. die Frage auf, ob die Temperamente, von denen jedes die ihm eigene „Verrücktheit" schon in sich habe, unterdrückt werden dürfen oder nicht und er kommt zu der Feststellung: „Es kann durchaus nicht die Aufgabe sein, die Entwicklung des Temperamentes selbst zu hemmen, sondern die ganze Aufgabe wird darin liegen, daß die Entwicklung der Vernunft unterstützt wird" [87]. Der Schluß dieses Abschnittes bildet zugleich seine Ansicht über die Behütung am deutlichsten heraus, daß nämlich „die präkavierende Methode" übergehen müsse in die unterstützende [88]. „Denn der Grund zur Harmonie ist in jedem Menschen gegeben, die Harmonie in jedem, wenn auch auf eigentümliche Weise, angelegt. Diese Harmonie fördern durch pädagogische Tätigkeit, heißt den im Menschen liegenden Keim, die Anlage zum Schönen, insoweit es auch das Gute unter sich begreift, unterstützen; und diese Unterstützung ist die beste Präkaution gegen die abnorme Entwicklung des Einzelnen." „So kommen wir also wieder auf die allgemeine Ansicht zurück, daß die unterstützende Seite der Erziehung die wesentliche und die primitive ist, weil auch die andere Seite derselben, die Methode der Gegenwirkung und Verhütung, in die Unterstützung zurückgeht und nur notwendig wird unter Voraussetzung eines Mangels an Zusammenstimmung im menschlichen Leben überhaupt." „Gegenwirkungen bleiben aber jedenfalls notwendig, da auch ohnerachtet aller angewandten Präkautionsmittel häufig auch von innen heraus Krankhaftes [!] sich entwickelt" [89]. Bevor wir dazu übergehen, Schl.s „sekundäre Erziehung", die Gegenwirkung, zu betrachten, darf es angebracht sein, darauf hinzuweisen, wie gerade in dem Kapitel über die Behütung bei ethischen Fragen Schl.s Ästhetizismus und Naturoptimismus deutlich hervorscheint.

Die Gegenwirkung hat sich gegen das zu richten, „was sich von selbst im Zögling der pädagogischen Aufgabe widerstreitend entwickelt" [89]. Es ergibt sich die Notwendigkeit, Gliederung und Umfang der Gegenwirkung genau zu umschreiben. Zuerst wendet sich

Schl. gegen die Trennung des Menschen in Leib und Seele, Natur und Geist. Es gibt für die Pädagogik nichts rein Leibliches und nichts rein Geistiges, sondern beides ist immer unter Betonung eines Teiles ineinander. [91] Nach der Erledigung dieser beiden Extreme des rein Leiblichen und des rein Geistigen, betritt Schl. das mittlere Gebiet, wo beides ineinander ist, um eine nähere Unterscheidung in dem gegenseitigen Verhältnis des Leiblichen und Geistigen herbeizuführen. Ausgehend von der populären Ansicht, daß der Geist über den Körper herrschen soll und daß ein anderes Verhalten Gegenwirkung notwendig mache [92], teilt er im großen diese Ansicht, aber mit der Einschränkung, daß dieses Verhältnis in der frühen Kindheit, sowie in gewissen Zuständen des menschlichen Lebens (Schlaf, Essen, geistiges Ausruhen etc.) nicht gefordert werden kann [93]. Dagegen erfordert Gegenwirkung das Hereinspielen des mehr Leiblichen in eine geistige Tätigkeit (z. B. Zerstreutheit). So hat er die ethische Basis für die Gegenwirkung gefunden, die er folgendermaßen formuliert: „Jedes Übermaß von Zurücktreten der geistigen Funktionen und jede Vermischung der entgegengesetzten Charaktere erfordert durchaus pädagogische Gegenwirkung" [94]. Und zwar wird dieses Dominieren des Geistigen durch das Heraustreten des Willens gekennzeichnet, woraus sich eine Triplizität in der Willensentwicklung ableiten läßt: „Es gibt eine Periode, wo der Wille noch nicht erscheint; eine andere, während der er sich entwickelt, und eine dritte, wo er ein Kontinuum geworden ist" [95]. Die Ansicht, als sei „alles im Leben des Einzelnen Entwicklung des Willens oder Äußerung des Willens", lehnt Schl. ab. Aus dem Verhältnis des „einzelnen Willens" und des „allgemeinen Willens"[2] sowie aus dem Ablauf des Willensaktes ist dreierlei zu unterscheiden: „die Gesinnung, die einzelnen Willensakte, die Fertigkeit" [96], wobei zu bemerken ist, daß für Schl. Gesinnungen dauernde Willensdispositionen sind, aus denen die einzelnen Willensentscheidungen herauswachsen. In Beziehung auf diese drei Gebiete wird nun die Gegenwirkung untersucht. Zunächst zur Gesinnung: „Auf die Gesinnung kann durch Gegenwirkung gar nichts ausgerichtet werden" [98]. Es ist bezeichnend, daß Schl. auch hier wieder die Frage nach dem Angeborensein des Bösen offen läßt und die Ansicht der Unmöglichkeit der Gegenwirkung auf die Gesinnung begründet für die positive Theorie [d. h. die schlechte Gesinnung als etwas Reales im Zögling angesehen] und für die negative [d. h. die schlechte

[2] Es ist nicht mehr zu entscheiden, ob Schl. in dieser Ausdrucksweise von Rousseau abhängig ist, der diese Bezeichnung in seinem „Contrat social" und in seinem „Emile" als „volonté générale" in die Staatsphilosophie und Pädagogik einführte.

Gesinnung bloß angesehen als Mangel an guter, das Böse also als privatio boni]. Alle pädagogische Tätigkeit in Hinsicht auf die Gesinnung kann nicht gegenwirkend sein, sondern fällt „nur der primitiven pädagogischen unterstützenden Tätigkeit" anheim [99]. „Auf allen Gebieten, wo von Gesinnung die Rede sein kann, werden wir auf das Dilemma einer positiven oder negativen Ansicht kommen, und die letztere wird überall nur unterstützende Tätigkeit voraussetzen können, die erstere aber gegenwirkende verlangen und doch keine auffinden." Dagegen ist die Gegenwirkung in ihrer Beziehung auf die einzelnen Willensakte möglich, und zwar dadurch, daß durch Mißbilligung die Scham erregt und so den einzelnen Willensakten hemmend entgegengetreten wird [100]. Unerläßlich hierzu ist das Hervorrufen der Selbsterkenntnis. „Sie kann aber nur geweckt werden durch die Erinnerung an wirkliche Handlungen, also nur dadurch, daß man die einzelnen Willensakte gewähren läßt, um zu zeigen, wie das Unrecht geschehen ist. In rein ethischer Beziehung würde es nie das Beste sein, gegenwirkend gegen die einzelnen Willensakte zu handeln und sie durch positive Gegenwirkung zurückzudrängen. — Ein anderes ist es, sie in der Ausführung hemmen, nachdem sie schon innerlich vollzogen sind. Sobald nur der Zögling den einzelnen unsittlichen Willensakt selbst erkannt hat und ihn nicht mehr ableugnen kann, so ist der Zweck für die Selbsterkenntnis erreicht." Die natürlichste Gegenwirkung nun gegen die einzelnen Willensakte ist die Mißbilligung [101], wobei der Eindruck der Mißbilligung um so größer ist, „je weniger diese den pädagogischen Charakter an sich trägt, sondern rein als ein Akt im gemeinsamen Leben erscheint" [99]. Somit ist die Mißbilligung, auch von der ethischen Seite aus angesehen, als eine natürliche, fast allen Menschen gemeinsame Reaktion, „keine rein pädagogische Tätigkeit" mehr [101]. Es fragt sich, ob es noch andere Gegenwirkungen gegen die Willensakte gibt. Dies führt zu den Strafen und Belohnungen, die als Gegenwirkung eigentlich völlig identisch sind. Schl. lehnt beide ab, da sie auf sinnlichem Gebiete sind, den Zögling in dem Sinnlichen festhalten und so seine Entwicklung hemmen [102]. Schl. will sie nicht ganz aus der Pädagogik hinausdrängen, sondern sie nur auf ein Minimum beschränken, da ihnen, wie gesagt, immer etwas Sinnliches anhängt. Überblickt man die Gegenwirkungen, so ist eigentlich keine einzige völlig einwandfreie vorhanden als die Mißbilligung, und diese ist im tiefsten Grunde nicht pädagogisch. Es gäbe noch die Gewalt als Gegenwirkung gegen die Willensakte, doch „wenn man aber zu dieser Gewalt seine Zuflucht nehmen muß, so ist das ein sicheres Zeichen, daß früher vieles versäumt worden ist". Die Gegenwirkung gegen Fertigkeiten und Gewöhnungen, die sich

in einer Zeit bilden, wo von Gesinnung und Wille noch keine Rede sein kann, trägt meist den Charakter einer physischen Nötigung, darf aber deswegen nicht als Strafe angesehen werden. Die Kinder stehen in diesem Alter noch auf einer dem Tiere sehr ähnlichen Stufe, und hier ist der eigentliche Ort für die Gegenwirkung.

Diese beiden Gegenwirkungen, die physische Nötigung (die „mechanische Gegenwirkung") und die Erregung der Scham (die „intellektuelle Gegenwirkung") erkennt Schl. als die einzigen Formen an, unter denen die Gegenwirkung auftreten kann [105]. Die Rangordnung beider in der Entwicklung des Kindes ist folgende: Zuerst ist eine Zeit, in der wegen der Zartheit des Kindes keine Gegenwirkung angewendet werden darf; diesem Zustande folgt ein solcher, wo nur physische Gegenwirkung am Platze ist, welche dann abgelöst wird von einer anderen, wo beides, physische und schon mehr ethische Gegenwirkung, ineinander zur Anwendung kommen. „Denn was aus einem bewußtlosen Zustande herrührt, erfordert die physische Gegenwirkung; alles aber, wobei sich der Wille manifestiert, verlangt die ethische Gegenwirkung" [106]. Auf der Stufe endlich, auf der das Bewußtsein schon vollkommen entwickelt ist und „die Gesinnung bestimmt hervortritt, da hört auch die intellektuelle Gegenwirkung auf" und herrscht die unterstützende Tätigkeit. Zu beachten ist noch, daß „Lust und Unlust, Strafe und Belohnung nur insoferne in Anwendung kommen [können], als durch sie nicht das Bewußtsein affiziert wird" [105].

Aus alledem ist ersichtlich, daß die Gegenwirkung etwas Verschwindendes ist, und daß gegen das Ende der Erziehung alle Gegenwirkung aufgehört hat. Nun führt aber, wie wir gesehen haben, die Erziehung den Zögling ab ins öffentliche Leben, wo Gegenwirkungen mannigfacher Art stattfinden. Wie ist nun die Lösung dieses Widerspruchs, der nicht abzuleugnen ist, zu finden ? Diese Lösung ist leichter als es scheint, denn der Widerspruch liegt nicht in der Sache selbst, nicht in der Idee, „sondern nur in der Unvollkommenheit der Zustände, in der mangelhaften Ausführung der Idee der Erziehung" [107]. Denn leistet die Erziehung das wirklich, was sie leisten soll ihrer Idee nach, so kann im öffentlichen Leben gar keine Gegenwirkung mehr bestehen. Doch für jetzt müssen wir auch in der pädagogischen Theorie mit dieser Unvollkommenheit als gegeben rechnen. Dabei bleibt aber die Theorie doch bestehen, „daß es Strafen und Belohnungen in der Erziehung gar nicht geben soll, sondern entweder nur mißbilligende Äußerungen oder physische Einwirkung" [108]. In der häuslichen Erziehung kann man diese Theorie auch praktisch durchführen, während für die öffentliche, eben wegen der gegebenen Sachlage, ein Unter-

schied eintreten muß. In der häuslichen Erziehung darf es nun keine Gesetze und auch keine Strafen geben, „sondern es ist ursprünglich den Eltern nur gegeben die physische Gewalt — der Befehl — und die Liebe als die unterstützende Tätigkeit" [109]. Die öffentliche Erziehung aber, die ein Spiegelbild des Charakters des Gemeinwesens ist, wird gekennzeichnet durch die Gesetzlichkeit, mit der auch zugleich die Strafen gegeben sind [108]. So bekommt die Erziehung, entsprechend ihrer Form, einen zwiefachen Charakter. Das Ideal aber ist und bleibt, daß Gemeinwesen und Erziehung „ein harmonisches, rein ethisches Kontinuum" [110] bilden ohne Gesetze und deshalb ohne Strafen.

Die nun zu behandelnde Unterstützung [111] ist für Schl., wie schon aus der Behandlung der beiden vorhergehenden Erziehungskomponenten zu ersehen ist, das eigentliche Feld der erzieherischen Betätigung. Um den Gehalt der Unterstützung richtig zu verstehen, muß man sich zweierlei vor Augen halten: Erstens ist „der Gegenstand der Erziehung ein Lebendiges, also ein sich von selbst durch eigene Kraft weiter Fortentwickelndes, dessen Anfang unendlich klein ist", sodann: „der Gegenstand der Erziehung ist ein einzelnes Lebendiges, steht aber in einem engen Zusammenhange mit einem homogenen Leben, aus welchem schon von selbst Einwirkungen auf ihn hervorgehen". Diese beiden Punkte veranlassen Schl. zu der Frage, ob angesichts dieses überhaupt noch eine absichtliche pädagogische Einwirkung notwendig ist. „Der eigentliche Gehalt derselbigen [der pädagogischen Einwirkung] kann uns nur daraus hervorgehen, daß wir auf die natürliche Selbstentwicklung sehen, um zu erfahren, was sie leisten kann und was sie nicht vermag" [111/112]. Eine Isolierung lehnt Schl. auch hier ab, weil die Jugend uns „im lebendigen Zusammenhang mit der Totalität" gegeben ist. Was nun diese „natürliche Selbstentwicklung" betrifft, so ist es Schl.s Ansicht, daß die Vernunft schon zur Entwicklung kommen würde, wenn auch eine eigentliche Erziehung nicht stattfände. „Freilich aber werden viele Tätigkeiten dann von der Art sein, daß sie wieder gehemmt werden müssen, und auch die Selbstentwicklung wird eine ungenügende und unregelmäßig gestaltete sein." Aber „nur in dem Maße, als das Absichtliche eintritt, wird der Mangel ersetzt, Ordnung, Zusammenhang und Vollkommenheit in die Erziehung hineingebracht. Und dies eben sind die Punkte, an welche wir uns halten müssen bei der Frage, was die eigentliche pädagogische Tätigkeit zu leisten hat." Soll nun angesichts der oben genannten unabsichtlichen außererzieherischen Einwirkungen das Leben der Jugend ohne Ausnahmen Regeln unterworfen werden oder soll, wie die Antithesis lautet, der Zögling in Freiheit aufwachsen. In dem eben zu be-

handelnden Abschnitte löst Schl. die Frage präliminar quantitativ, indem er sich gegen eine völlige Unterwerfung der kindlichen Umgebung unter feste Regeln wendet und darauf hinweist, daß das Leben von seiner „kräftigen Frische viel verlieren würde" und daß die Erziehung ihrer Aufgabe als Vorbereitung für das öffentliche Leben nicht gerecht würde, da im Leben Freiheit und Regel immer nebeneinander bestehen [113/114]. So fordert er, daß das Leben der Jugend auch ein solches Gebiet haben solle, „wo die Umgebung nur unter dem Charakter ursprünglich freier Lebenstätigkeit einwirkt" [115]. Damit ist die Frage aber erst quantitativ gelöst und sie harrt noch ihrer Lösung nach der qualitativen Seite hin. Oder mit anderen Worten ausgedrückt: Welche Einwirkungen müssen unter die Regel gebracht werden und welche können frei sein? Die Antwort darauf sieht Schl. darin, daß alles im Leben, „worin sich am meisten die Persönlichkeit manifestiert, dem Gebiete des freien Lebens am meisten angehört; denn wo die freie Wechselwirkung fehlt, wird auch die Eigentümlichkeit beschränkt; alles aber, worin sich die Eigentümlichkeit nicht manifestiert, dies wird dem gebundenen Leben am meisten angehören" [116]. Demzufolge fällt die Erweckung und Befestigung der Gesinnung in das freie Gebiet, die Entwicklung der Fertigkeit in das methodische, technische Gebiet und beides zusammen umfaßt das ganze Gebiet der Erziehung. Es ist nun die Frage, da Schl. auch hier auf ethische und anthropologische Begründungen verzichtet, ob der Einzelne ein brauchbares Mitglied jedes der vier sittlichen Wertgebiete ist, wenn in ihm Gesinnung und Fertigkeit entwickelt sind [118]. Das bürgerliche Leben stellt nur zwei Anforderungen an den Einzelnen: erstens den Besitz des Gemeingeistes [liegt auf dem Gebiete der Gesinnung] und zweitens, „daß der Einzelne irgendeinen Teil der Aufgabe der ganzen Gesellschaft lösen könne" [Fertigkeit]. Die Kirche fordert nur Gesinnung, und zwar die der christlichen Frömmigkeit. „Fertigkeit als solche fordert die Kirche im eigentlichen Sinne nicht" [119]. Das Gebiet der Erkenntnis fordert zuerst „die Richtung auf das Erkennen rein an und für sich", die „wissenschaftliche Gesinnung". Sodann verlangt es auch bestimmte Fertigkeiten, „denn alle wirklichen Kenntnisse sind nur das Resultat von Fertigkeiten". Das vierte sittliche Wertgebiet, das des freien geselligen Verkehrs, fordert Fertigkeiten [Talente] sowie den „Sinn für das Anmutige und Schöne" [120], der in dem Gebiete des geselligen Verkehrs der Gesinnung auf anderen Gebieten analog ist. So kann Schl. feststellen, daß wirklich mit der Ausbildung der Gesinnung und der Fertigkeit alle Forderungen des Lebens an den Zögling umgrenzt sind. Doch darf nicht vergessen werden, daß der Gegensatz zwischen dem Gebiet freier Einwirkung

und dem des methodisch-technischen Verfahrens ein relativer ist. Denn auf der einen Seite finden auch in dem Gebiete der Gesinnung methodische Einwirkungen statt, während anderseits im Gebiete der Fertigkeit die freie Einwirkung auch nicht ganz zurücktreten kann und darf, weil alsdann „kein Spielraum zur Entwicklung der freien Selbsttätigkeit übrig bliebe" [122]. Wie verhalten sich nun diese beiden Hauptzweige der pädagogischen Tätigkeit der Zeit nach? Im Anfangspunkt sowohl wie im Endpunkte sind Fertigkeit und Gesinnung nicht getrennt und nur in der Mitte zwischen den beiden Punkten der Erziehung kann Fertigkeit und Gesinnung auseinandergehen, doch müssen beide immer nebeneinander sein und die pädagogische Tätigkeit sich nur überwiegend auf die eine oder andere Seite hinneigen [124].

Auf seiten der Gesinnung nun gibt es dreierlei Einwirkungen: Fürs erste Einwirkungen, die ohne Absicht aus dem Leben heraus selbst entstehen, sodann solche, denen eine bestimmte Absicht zugrunde liegt und drittens endlich Einwirkungen, die „sich an die strengere Form der Methode anschließen" [125]. Auf dem Gebiete der Fertigkeit sind es ebenfalls dreierlei Einwirkungen, die stattfinden können: Zunächst Einwirkungen, die zwar rein pädagogisch sind, aber doch nicht innerhalb des technisch-methodischen Verfahrens liegen; dann solche mit streng methodisch-technischem Charakter, und drittens Einwirkungen des freien Lebens. In Beziehung auf die Gesinnung leistet die Erziehung nur das — und nur dadurch unterscheidet sie sich von den unabsichtlichen Einwirkungen —, daß sie Vollständigkeit, Zusammenhang und ein „stärkeres Bewußtsein von der Sache selbst" [der Gesinnungsbildung] im Zögling entwickelt. Die Entwicklung der Fertigkeit ist charakterisiert durch die „Stetigkeit" und hat demzufolge Vollständigkeit, Ordnung und Folge anzuordnen und zu erreichen zu suchen [127]. Frägt man nun, auf welcher Seite der Erziehung mehr Kunst sei, so muß man zugeben, daß die größere Erziehungskunst auf dem Gebiete Gesinnungsbildung liegt [128].

Bevor nun Schl. weitergeht zu einer näheren Charakteristik der Einwirkung auf die Gesinnung und der auf die Fertigkeit, greift er nochmals das Verhältnis der größeren Lebensgemeinschaften auf, das er schon oben präliminar behandelte. Das Verhältnis der Kirche zur Erziehung hängt wesentlich ab von dem religiösen Zustand der Familie. Der Religionsunterricht (einschließlich der theologischen Bildungsanstalten) wird von der Kirche aus organisiert. Dieser, der ganz auf Seiten der Gesinnung zu liegen scheint, ist einerseits ein Supplement der Familienerziehung, anderseits ist er geboten wegen der Schrift und wegen des Verständnisses der historischen Entwicklung der Re-

ligion, welche beide eine unentbehrliche Voraussetzung für die spätere Teilnahme am Kultus sind [132]. Doch muß darauf hingewiesen werden, daß Schl. das Verhältnis nur relativ bestimmt, da er innerhalb der verschiedenen Zustände sowohl der Kirche wie der Familie alle möglichen Eventualitäten in Betracht zieht.

Ähnlich ist es mit dem Verhältnis des Einflusses der Gesellschaft auf die Erziehung [133]. Wir erinnern uns noch an oben, wo gefordert wurde, daß der Einzelne in den Staat eintreten müsse mit dem Gemeingeiste, und daß er außerdem eine bestimmte Summe von Fertigkeiten haben müsse, um in das Staatsgeschäft eingreifen zu können. Der Anteil der Regierung an dem Erziehungswesen wird begrenzt durch die jeweilige Staatsform — Aristokratie oder Demokratie [134]. „Je mehr es unter einem Volke ein öffentliches Leben gibt, das ein lautes Zeugnis ablegt, wie es um die Gesinnung und den Bildungszustand steht, um so mehr wird die Regierung in Beziehung auf das Erziehungswesen sich passiv verhalten können" [136]. „Wo es aber an einem solchen öffentlichen Leben fehlt, eine große Verschiedenheit und große Passivität der Masse vorhanden ist, da muß die Regierung auf unmittelbare Weise auf die Erziehung einwirken." Besteht bezüglich der politischen Gesinnung ein Mangel, so hat die Regierung unterstützend nachzuhelfen, bei einer der politischen aber entgegengesetzten Gesinnung muß die Regierung den Eltern die Kinder entziehen. „Die Erziehung [nun], insoferne sie Fertigkeit erzielt, und aller Unterricht in bezug auf das Volk kann unter günstigen Umständen rein vom Volke selbst ausgehen; der Staat wird sich mit Sicherheit darauf verlassen können, daß jede Kommune sich um die Erziehung bekümmere und ihre Schulen erhalten wird" [138]. Ausgenommen sind in der Regel die höchsten Bildungsanstalten, die vom Staate zu organisieren sind, aber in Staaten mit republikanischem Charakter auch vom Volke ausgehen können [139]. Die Art, wie der Staat sich um die Erziehung bekümmert, kann als ein „zartes und feines Barometer" für seinen eigenen Zustand angesehen werden. In diesem Zusammenhange kommt Schl. nochmals auf die Frage, an welchen Zustand sich unsere Theorie anschließen solle. Seine Theorie will und soll allgemeine Geltung haben für die „gegenwärtige geschichtliche Periode der europäischen Welt," doch sind Modifikationen für die verschiedenen Nationen und Staaten nötig [141]. Das freie gesellige Leben sucht in dem Zögling das zu entwickeln, was man annähernd mit dem Worte Kosmopolitismus bezeichnen kann. Angesichts dessen ist es nicht verwunderlich, wenn Schl. in bezug auf die gesellige Bildung der Regierung nichts anderes zumutet, „als daß sie den Einfluß dieses Gebietes nicht hemme" [142]. Nun noch zum letzten Wertgebiet, zum Verhältnis der Wissen-

schaft zur Erziehung. Dieses Gebiet muß vollständig frei sein, da es berufen ist bei Streitfällen zwischen den anderen drei sittlichen Wertgebieten den Streit zu schlichten [144]. Das kann aber nur geschehen, wenn sich die Wissenschaft in Indifferenz befindet zwischen Staat und Volk, Volk und Kirche, Staat und geselligem Verkehr. Kein Gebiet, weder Staat noch Kirche noch auch freies geselliges Leben, darf auf die Wissenschaften einwirken, sondern alle diese Gebiete müssen sie vollständig frei lassen. Der Staat hat zwar die Aufgabe „Anstalten zur Tradition der Wissenschaft" zu begründen und zu erhalten, hat sich aber alles Einflusses auf Methode, Leitung etc. zu enthalten [146]. Wenn nun der Staat nur den Fortgang der Entwicklung und der Tradition beschützt, „dann erhält er sich selbst und dem Ganzen das Mittel jeden inneren Zwiespalt zu heben, das Prinzip der Ausgleichung aller Mißverständnisse, welche auf die Erziehung nachteilig wirken"[147].

„So haben wir denn unser Augenmerk nur darauf hinzurichten, daß wir eine solche Theorie aufstellen, die, zwar immer anknüpfend an das Bestehende, doch auch zugleich dem natürlichen, sicher fortschreitenden Entwicklungsgange entspricht" [148].

Sodann geht Schl. dazu über, die beiden Gebiete der unterstützenden pädagogischen Tätigkeit — Gesinnung und Fertigkeit — im besonderen zu betrachten. Das Gebiet der Fertigkeit, das er zuerst behandelt, bringt er unter den Gegensatz von Spontaneität und Rezeptivität, wobei darauf hingewiesen sei, daß dieser Gegensatz nur relativ ist. Die Fertigkeiten der Rezeptivität gipfeln in der Weltanschauung eines jeden, „worin die Totalität aller Eindrücke zu einem vollständigen Ganzen des Bewußtseins bis auf den höchsten Punkt gesteigert, miteingeschlossen die Totalität des Bewußtseins der menschlichen Zustände, ohne welche doch die Weltanschauung nichts sein würde, gebracht wird" [149]. Auf der anderen Seite besteht das Resultat der Fertigkeiten der Spontaneität in dem „Anteil an der allgemeinen Aufgabe des menschlichen Geschlechts", in dem „Anteil an der fortgehenden Weltbildung durch den menschlichen Geist" [150]. Das Verhältnis des Gebiets der Fertigkeit zu dem der Gesinnung ist dadurch ausgedrückt, daß „nur das eine mit dem andern zur Vollkommenheit sich entwickeln" kann; doch bleibt der Unterschied in der erziehlichen Behandlung bestehen.

„Besteht nach Beendigung der Erziehung in bezug auf die Fertigkeit eine Ungleichheit des Einzelnen mit Zustimmung der verschiedenen Gemeinschaften?" [151]. Wir müssen diese Frage, generell für das Gebiet der Fertigkeit angesehen, bejahen. Doch darf diese Ungleichheit nicht das Werk außererziehlicher Mächte sein, sondern sie muß sein „der Ausdruck der Freiheit der Einzelnen selbst", d. h. mit anderen

Worten: „Auf welche Stufe also der Einzelne im Leben sich erhebt, das ist rein das Werk seiner Freiheit. Die Erziehung darf nicht willkürlich die Einzelnen auf verschiedene Stufen stellen, sie muß die jüngere Generation sich frei entwickeln lassen" [152]. Für die Frage, spezialisiert auf die beiden Seiten der Fertigkeit, Weltanschuung und Eingreifen in die Menschheitsaufgaben, ist auch eine Ungleichheit nicht von der Hand zu weisen. Doch soll sich die Erziehung so gestalten, „daß sie auch in Beziehung auf die Ungleichheit der beiden Seiten der Fertigkeit die Quelle für mögliche Verbesserungen im Staate sei, und daß sie nachweisen könne, daß das relative Zurückbleiben auf der einen von beiden Seiten das Produkt der Freiheit der Einzelnen sei; sie selbst muß sich indifferent verhalten, zu ihrem Ziele kann sie nur die Harmonie beider Seiten machen" [154]. In diesen Zusammenhang gehört auch das Problem der Berufswahl. Zwei Dinge müssen als unerläßliche Voraussetzung dafür da sein: zunächst Kenntnis der Berufskreise, wobei Schl. sich aber gegen R.s Forderung einer Kenntnis aller Berufsarten wendet, sowie eine innere Neigung zu einem bestimmten Beruf [155]. Sodann muß die Wahl des Berufes, und zwar nicht nur im Endpunkte, sondern auch in seiner allmählichen Entwicklung eine gemeinschaftliche Handlung zwischen dem Einzelnen und der Gemeinschaft sein. „Pädagogische Aufgabe nun ist es, die Ausbildung dieser Fertigkeiten, die eine bestimmte Richtung auf einzelne Berufskreise haben, in einer gewissen Allgemeinheit zu lassen, und zwar solange nur immer die Rücksicht auf den Zustand der bürgerlichen Gesellschaft dies gestattet."

Danach betrachtet Schl. das zweite Gebiet der unterstützenden Erziehung, das Gebiet der Gesinnung, im besonderen und kommt ausgehend von der schon oben entwickelten Ansicht, daß „bei allen Manifestationen des Willens das Bewußtsein zur Klarheit kommt" [156], zu dem Autoritätsproblem. Und zwar unterscheidet er zwei Formen der Autorität: „die persönliche Autorität des Einzelnen" sowie „die Subsumtion meines Gefühls unter das Gemeingefühl" [157]. Sein Standpunkt in diesem Problem ist der: „Im Anfange ist die Autorität alles und das Gemeingefühl Null, am Ende ist das Gemeingefühl alles und die Autorität Null. Somit ist der Verlauf der Erziehung ein allmähliches Abnehmen der Autorität und ein allmähliches Zunehmen des Gemeingefühls." Da in der Familie nur die persönliche Autorität herrscht, ergibt sich die Notwendigkeit „ein gemeinsames Leben für die Jugend zu organisieren, in welchem das Gemeingefühl erregt und entwickelt werden kann" [158], wobei Schl. bei näherem Eingehen auf den Begriff des gemeinsamen Lebens die dem Vertragsgedanken zugehörige Auffassung des Gemeinwesens „als ein freiwilliges Zusam-

mentreten mehrer zu einem Zwecke" [159], wie sie neben J. Locke u. a. hauptsächlich R. vertrat, ablehnt.

Hier bei der Gesinnungsbildung drängt sich die Frage über das Verhältnis der beiden Geschlechter noch stärker auf als oben bei der Fertigkeit. Für das männliche Geschlecht haben wir ein gemeinsames Leben gefordert und dieses findet es in der Schule [161]. Anders liegt die Sache beim weiblichen Geschlechte. Im Gegensatze zum Mann verhält sich das Weib in den beiden Wertgebieten des Staates und des Erkennens rein rezeptiv, in dem des geselligen Lebens ist eine gewisse Parität, während die Selbsttätigkeit des Weibes sich am meisten in der Familie offenbart [160]. Darum ist die weibliche Jugend ausdrücklich an die Familie gewiesen, „und die Art, wie die großen Lebensgemeinschaften in der Familie repräsentiert werden, ist die Norm für ihre Auffassung derselben, darin liegt das Entwicklungsprinzip in bezug auf die Gesinnung des Weibes" [161]. Da aber einerseits in bezug auf die Fertigkeit die Schule auch für die weibliche Jugend gefordert wurde, anderseits ihre Gesinnungsbildung rein in der Familie geschieht, so soll die Schulbildung „einen nicht zu langen Zeitraum einnehmen dürfen", um nicht der Gesinnungsbildung nachteilig zu werden [162]. Doch ist auch dies wieder nur ein Zugeständnis Schl.s an die gegebenen Verhältnisse, denn gleich darauf schreibt er: „Es gewinnt für uns eine gewisse Wahrscheinlichkeit, daß es nur als Sache der Not anzusehen sei, wenn die Erziehung des weiblichen Geschlechts nicht ganz in der Familie vor sich geht."

„Besteht nach Beendigung der Erziehung auch in bezug auf die Gesinnung eine Ungleichheit der Einzelnen mit Zustimmung der verschiedenen Gemeinschaften?" In der religiösen Gemeinschaft soll die Gesinnung in allen gleich stark nach außen wirken. Die scheinbare Ungleichheit gehört mehr zu dem, was man Geschäftsführung nennen kann. Für die bürgerliche Gesellschaft, für die Schl. es hier unterläßt die Frage der Gleichheit oder Ungleichheit in bezug auf die Gesinnung zu entscheiden, gilt die pädagogische Forderung, daß die Ungleichheit in der Gesinnung nie rein als das Werk der Erziehung erscheine, „sondern ihren Grund in der Freiheit derer [habe], die erzogen werden" [163]. Auch auf dem Gebiete des Erkennens gibt es eine Differenz in Beziehung auf die Gesinnung, die in einer graduellen Verschiedenheit besteht: „Das, was wir als Minimum setzen, ist der rein mechanische oder empirische Standpunkt, das Maximum die Wissenschaft oder der spekulative Standpunkt; in der Mitte stehend der historische Standpunkt" [165]. Für das Gebiet des geselligen Verkehrs gibt es zwei Differenzpunkte. Der eine, der bei uns nirgends mehr ist, betrifft den Gegensatz: bürgerliche Beschränktheit — kosmopolitische Ein-

stellung. Wo bei uns der Verkehr noch in rein bürgerlichen Grenzen sich bewegt, da ist nicht die Gesinnung schuld, sondern das Fehlen der äußeren Veranlassung. Anders liegt es mit dem anderen Differenzpunkte; der ganze freie gesellige Verkehr basiert auf dem, was wir im weiteren Sinne Kunst nennen. Hier kann nun einer rezeptiv oder produktiv sein. Doch gilt hier dasselbe wie für die obigen Wertgebiete, daß nämlich die Ungleichheit erscheinen muß als in der Freiheit des Einzelnen gegründet [166].

Als Fazit der vorausgehenden Untersuchungen kommt Schl. im Schematismus, den er zu Anfang des zweiten besonderen Teiles entwirft, zur Einteilung des ganzen Erziehungsgeschäftes in drei große Abschnitte: Der erste Abschnitt umfaßt die Periode der Erziehung, die ausschließlich im Innern der Familie vor sich geht [169] (Maximum des Einflusses der Familie und Minimum des Gesellschaftseinflusses). Der zweite umfaßt die mittlere Periode, die dadurch charakterisiert ist, „daß im Anfange derselben die großen Lebensgemeinschaften Einfluß gewinnen, und daß während derselben die Selbständigkeit sowohl in Beziehung auf die Weltanschauung als auch in Beziehung auf die Aktionen gegen die Welt sich insoweit entwickelt, daß das Urteil des Zöglings über sich selbst kann als ein bestimmtes Element aufgenommen werden". Der dritte Abschnitt fängt da an, wo der Zögling sich mit der erziehenden Generation über seine künftige Stellung verständigt. Damit ist also die Selbständigkeit bis zu einem gewissen Grade anerkannt, und darum ist die eigentlich pädagogische Tätigkeit „nur noch partiell", während „das pädagogische Verhältnis allmählich in Null aufgeht".

Zur näheren Betrachtung dieses Schematismus entwirft Schl. eine Charakteristik der drei Perioden in Beziehung auf die Entwicklung der Fertigkeit und Gesinnung [170]. Die erste Periode charakterisiert sich damit, daß sie in allem rein propädeutisch ist. In Beziehung auf die Entwicklung der Fertigkeit kommt noch dazu, daß das Kind indifferent sein soll gegen die Verschiedenheiten im Leben. Denn eine Stellungnahme zum Leben, besonders zu seinen Berufszweigen, setzt Vollständigkeit voraus, die sich aber nicht in der Familie, sondern nur in einem gemeinsamen Leben entwickeln kann. Daraus resultiert das Dominieren der Gleichheit und das Unterdrücken jeglicher Ungleichheit in der zu erziehenden Generation. Dieses Dominieren der Gleichheit wäre am ehesten dadurch sichergestellt, wenn es eine gewisse Gleichmäßigkeit der sogenannten allgemeinen Bildung in den Familien gäbe. Auch für die Entwicklung der Gesinnung in dieser Periode ist der ganze Gesichtskreis kein anderer als die Familie. Da damit eigentlich schon das Prinzip der Ungleichheit mit gegeben ist,

wird eine Kautel notwendig: „Der Einfluß des geselligen Verkehrs sei möglichst zu unterdrücken, die Kinder seien ganz in der Familie gewurzelt, die Entwicklung der Gesinnung sei auf die Familie beschränkt" [171]. Bei der Entwicklung der frommen Gesinnung ist der Keim schon in der Entfaltung, äußert sich aber nur in dem Abhängigkeitsverhältnis des Kindes zu den Eltern. In der ersten Periode „ist das Kind damit beschäftigt, soviel als möglich durch die Sinne aufzunehmen; da muß das Übersinnliche zurückstehen, außer soviel in jenem Grundverhältnis schon liegt". Der Keim der politischen Gesinnung wird gelegt, aber nicht entwickelt. Auch in dieser Hinsicht ist die erste Periode rein propädeutisch. Während das Verhältnis der Gleichheit unter den Geschwistern die Basis des Gemeingefühls abgibt, bildet das Verhältnis der Abhängigkeit in Form der persönlichen Autorität die Basis für rechtliches und sittliches Verhalten. Die zweite Periode ist im allgemeinen dadurch charakterisiert, daß der Zögling in ein gemeinsames Leben eintritt. Durch Hinzutreten des bürgerlichen und kirchlichen Einflusses bekommt die Erziehung „partiell einen öffentlichen Charakter". Die zweite Periode erscheint zwar als eine erweiterte Familie mit noch persönlicher Autorität. Durch das Fehlen des natürlichen Abhängigkeitsgefühls bekommt die Autorität aber für das Kind etwas Willkürliches, so daß sich mit Notwendigkeit die eigene Willkür des Kindes zu entwickeln anfängt. Dies ergibt die Notwendigkeit von Gesetzen und damit beginnt „die Vorbereitung auf das öffentliche Leben" [172]. In Beziehung auf die Entwicklung der Fertigkeit stellt die zweite Periode die Vorbereitung auf selbständige Entscheidung des Einzelnen über seine zukünftige Stellung im öffentlichen Leben dar. Diese setzt ein in gewissem Grade vollständiges Kennen „aller verschiedenen Verhältnisse, in die der Einzelne eingehen kann," voraus. „Diese Vollständigkeit muß um so größer sein, je weniger in der bürgerlichen Gesellschaft a priori Grenzen gesteckt sind." Da der Zögling sich am Ende dieser Periode auch für die wissenschaftliche Bildung [für den Stand der Regierenden] entscheiden muß, so muß ihm auch die Wissenschaft „irgendwie nahegebracht werden". Doch ist in dieser Hinsicht die zweite Periode rein propädeutisch. Aber insoferne ist sie wissenschaftlich, als es sich darum handelt, das Elementare der ersten Periode hier zu einem Zusammenhang in den einzelnen Akten des Erkennens zu ordnen. Diesen Zusammenhang zwischen den „Verhältnissen des Erkannten zu dem Erkennenden" nennt Schl. den „historischen Charakter". Dieser dominiert in der zweiten Periode [173]. In bezug auf die Gesinnung wird der Keim, der in der ersten Periode gelegt wurde, entwickelt. Was den Gemeingeist angeht, so kann er sich nur allmählich vermittels des „histo-

rischen Elementes“ und nur auf Grund „historischer Bildung“ sowie durch Teilnahme am öffentlichen Leben entfalten. „Durch das Zusammenleben der Jugend soll Gemeinsgeist hervorgerufen werden, aber ohne individuelle Beziehung,“ denn die Entwicklung einer bestimmten politischen Gesinnung kann nur in der dritten Periode erfolgen [174]. Die religiöse Gesinnung nun muß am Ende der zweiten Periode so weit entwickelt sein, „daß sie Prinzip sein könne, die Selbständigkeit zu leiten“. Diese Periode ist völlig abschließend für die religiöse Bildung. Was die Wahl der Religion betrifft, so wendet sich Schl. vollkommen gegen eine vollständige Kenntnis aller Verschiedenheiten, um dann wählen zu können; er bezeichnet diese Forderung als eine Unmöglichkeit und kommt zu der Ansicht, daß „der Entschluß bloß begründet werden [kann] durch ein wirklich vorhandenes Verhältnis zwischen dem Einzelnen und der Gemeinschaft, welches in ihm zur Zustimmung wird“[175]. Ist aber einer religiös unempfänglich, so muß ihm die Aufnahme so lange verweigert werden, „als der Mangel an religiösem Geiste fortdauert“ [176]. Natürlich darf ihm der Staat im späteren Berufsleben deswegen keine Schwierigkeiten bereiten. Die wissenschaftliche Gesinnung kann noch nicht entwickelt werden, lediglich kann die Wissenschaft von ihrer historischen Seite vorgeführt werden. In Betreff des geselligen Lebens tritt allmählich ein anderes Verhältnis ein wie in der ersten Periode. Da jetzt der Gemeingeist entwickelt und die politische Gesinnung vorbereitet werden muß, brauchen wir ein bestimmtes Element zur Durchführung dessen. „Das beste Medium, durch welches die politische Gesinnung allmählich entwickelt werden kann, ist das gesellige Leben.“ Doch darf, wie gesagt, der Übergang nur ein allmählicher sein, „Basis muß immer noch sein das Bewußtsein der Jugend von ihrem Verhältnis zu den Erwachsenen, das Bewußtsein der Ungleichheit“ [177]. „Daher wird die Jugend im geselligen Leben nur rezeptiv, anschauend, hörend, nicht selbsttätig sein können.“

Die dritte Periode ist zunächst dadurch charakterisiert, daß sie in jeder Beziehung abschließend ist und daß die pädagogische Einwirkung am Ende derselben Null wird. Sie beginnt, wenn „der Einzelne unter Zustimmung des Ganzen sich seine Lebensbahn bestimmt hat; deshalb hat sie eine bestimmte Beziehung auf den Beruf“ [178]. Das eigentlich Charakteristische dieser Periode aber ist dies, daß sie „schlechthin technisch“ ist, wobei Schl. auch die Vorbildung für das politische Leben unter dem Ausdruck des Technischen begreift. Da die Entwicklung der Selbständigkeit vom Erzieher anerkannt ist, so tritt die Erziehung „partiell zurück“. Das gemeinsame Leben steigert sich, „um den Übergang in das größere gemeinschaftliche Leben zu

bilden". Die Organisation des gemeinsamen Lebens, insoweit es sich auf das technische Gebiet, also die eigentlich pädagogische Seite in dieser Periode, bezieht, wird modifiziert sein. Das gemeinsame Leben spaltet sich in kleinere Kreise, in denen nur diejenigen vereinigt sind, die einen gleichartigen Beruf sich erwählt haben (Spezialinstitute). Es ergibt sich nun „die größte und schwierigste Aufgabe", die Teilung auf rechte Weise zu vollziehen. Dabei ist festzuhalten, daß es zwei Hauptabstufungen für die Beantwortung dieser Frage gibt. Zunächst kann man unterscheiden die Stellung der Einzelnen bei ihrem Eintritt in die Gesellschaft „ihrer Potenz nach", vom Minimum bis zu einer bestimmten Größe. Auf jeder dieser Stufen läßt sich eine Menge verschiedener Berufsweisen unterscheiden [179]. Nachdem nun Schl. zwei Klassen von Berufen unterschieden hat, nämlich solche mit überwiegend mechanischen Fertigkeiten und solche mit überwiegend geistigen, gibt er auf die obige Frage folgende Antwort: „Auf dem Gebiete der mechanischen Fertigkeit muß die Teilung der Jugend in Spezialinstitute zeitiger eintreten, und zwar soweit die Gestaltung des bürgerlichen Lebens es mit sich bringt; aber in den höheren geistigen Bildungsanstalten darf diese Trennung nicht stattfinden" [180]. Würden die geistigen Bildungsanstalten spezialisiert, so würde die Wissenschaft aus ihrem Zusammenhange gerissen und würde damit aufhören, Wissenschaft zu sein; sie wäre nur mehr Tradition. Dies würde zur Mechanisierung auch der geistigen Berufe führen [181]. Das alles muß aber abgelehnt werden, da nur „in der Wissenschaft die Prinzipien zu der Übersicht der menschlichen Verhältnisse in ihrem Zusammenhang" liegen, und weil nur in ihr auch die Prinzipien sind „für alles, was Korrektion der Gegenwart heißt" [180]. Was nun die Entwicklung des Gemeingeistes und der Selbständigkeit betrifft, weist Schl. wieder darauf hin, daß am Ende dieser Periode die Erziehung vollständig aufhören, die Selbständigkeit entwickelt sein soll. Diese Entwicklung kann aber nur durch allmählichen Übergang sich vollenden. Dieser geschieht durch langsames Sichzurückziehen der persönlichen Autorität bis zum Verschwinden als eigenes Element; dagegen muß sich die persönliche Selbständigkeit des Zöglings immer mehr geltend machen [182]. „Selbst in dem noch bestehenden rein pädagogischen Verhältnis gewinnt in dieser Periode das eigene Urteil einen immer größeren Einfluß." Doch muß zu dem eigenen Urteil notwendig auch ein bestimmter Einfluß des Zöglings auf das öffentliche Leben hinzukommen. Es ergibt sich aber ein Dilemma: Die Erziehung der dritten Periode zielt auf Selbständigkeit, auf Freiheit. Beim Übergang in das öffentliche Leben kommt aber als nächste Aufgabe für den bisherigen Zögling die Unterordnung in Betracht. Daher sagt Schl.:

„Die dritte Periode als fortschreitende Erziehung fordert unbedingt die Entwicklung der Selbständigkeit; als Vorübung für das Geschäft fordert sie Gewöhnung an Unterordnung." Schl. gibt ganz offen zu, daß darin ein Widerspruch liege und behauptet: „Eine allgemeine Entscheidung kann nicht gegeben werden." Was die religiöse Gesinnung betrifft, so ist hierin der Zögling in dieser Periode schon vollständig selbständig, während in den anderen Gebieten der Gesinnung die Selbständigkeit erst unter Leitung der erziehenden Generation entwickelt wird [183]. Dieser scheinbare Widerspruch zwischen dem Unabhängigsein in der höchsten Beziehung und der Abhängigkeit in den untergeordneteren löst sich, wenn man bedenkt, daß „darin nur eine Annäherung an den Zustand, in welchem nach vollendeter Erziehung jeder sich befindet", liegt: Unterordnung der Einzelnen unter den „allgemeinen Willen", also Gehorsam, und daneben vollständige Selbständigkeit in religiöser Beziehung. „Aus der religiösen Selbständigkeit wird in allen anderen Beziehungen doch nur folgen, daß das Sichfügen unter die Autorität, sei diese eine persönliche oder gesetzliche, ein freier Entschluß ist, hervorgehend aus dem richtigen Gefühl von dem Verhältnis des Einzelnen zum Ganzen; und daß nun schon anfangen könne, was nachher im Leben fortdauert, nämlich einmal, daß jeder Einzelne, welcher weiß, daß er noch in der Bildung seiner Überzeugung begriffen ist, nicht verlangen kann, daß seine unvollkommene Überzeugung soll die Basis sein für Handlungen, die in das Gesamtleben eingreifen; und sodann, daß eine Teilnahme an dem öffentlichen Leben rege wird, und mit dieser das Bestreben seine Überzeugung im allgemeinen Willen geltend zu machen" [184].

4. Erste Periode der Erziehung

Während der ersten Periode wird [185] das Kind rein innerhalb der Familie erzogen. Dazu kommt noch, daß sie in jeder Beziehung propädeutisch ist. Ihre Begrenzung findet diese Periode durch den Eintritt des Kindes in die öffentliche Erziehung, in die Schule [186]. Durch die verschiedene Höhenlage der Familien und der Stände ergeben sich verschiedene Differenzen, so daß ein bestimmter Altersgrenzpunkt nicht angegeben werden kann. „Es ist das Charakteristische dieser Periode, daß sich die absichtlichen pädagogischen Tätigkeiten bloß dem freien Leben anschließen, der freien Einwirkung der Familie" [187]. Ein eigentlicher Unterricht, der ja Ordnung und bestimmte Zeiteinteilung zur unerläßlichen Voraussetzung hat, darf deshalb nicht stattfinden. Der Grund ist, daß „aus dem Zusammenleben, in welchem sich die Einzelheit der Individuen manifestiert, die Kenntnis der verschie-

denen Individuen entstehen [soll], die nachher der Organisation der absichtlichen Tätigkeiten zum Grunde liegen muß". „Es ist alles aus dem Hauptgesichtspunkte zu betrachten, daß das Zusammenleben mit den Kindern gleichsam ein leben-helfen sein soll, ein unterstützendes entwickelndes Zusammenleben, aus dem sich erst die Prämissen zu einer bestimmten Organisation absichlicher Tätigkeit in der zweiten Periode entwickeln müssen." Notwendig ist auch die Erziehung so einzurichten, daß nicht in einer späteren Periode früher Versäumtes oder Verfehltes nachgeholt oder verbessert werden müsse. Doch ist eine restlose Erfüllung dieser Forderung nicht möglich. Eine Differenzierung der Erziehung nach Geschlechtern ist in dieser Periode noch nicht nötig [188]. Sodann wirft Schl. die Frage auf, ob die erste Periode ein nach denselben Gesetzen ununterbrochen fortgehender Abschnitt der Erziehung sei oder ob es auch in ihr einen in der Natur der Sache begründeten Abschnitt gäbe, der Rücksicht erheischt. Diesen Abschnitt sieht er in der Aneignung der Sprache, weil nach dieser ein ganz anderes Verhältnis sich bildet und weil ganz andere Mittel für das Zusammenleben möglich werden. Es gibt für Schl. drei Entwicklungsphasen der Sprache: fürs erste die rein leibliche Seite der Sprache („die organische Operation die artikulierten Töne hervorzubringen"), zweitens die geistige Seite (die Verbindung der organischen Operation mit der Operation des Vorstellungsvermögens, des Bewußtseins) und drittens das Grammatische der Sprache. Der zweite Punkt, bewußtes Sprechen, bildet für Schl. den Grenzpunkt zwischen dem ersten und zweiten Abschnitt in der ersten Periode.

Bevor wir zu dem ersten Abschnitt übergehen, sei gestattet, einen Zettel Schl.s, der den Vorlesungen von 1820/21 beilag und der eine allgemeine Charakteristik der ersten Periode enthält, noch anzuführen. Es ist nur eine lose Disposition, und wir bemerken nur das, was in dem Obigen nicht oder nicht so deutlich enthalten ist. „Mehr auf Erhaltung gerichtet als auf Entwicklung." „Allein das Verhältnis der Intelligenz zur Sinnlichkeit entwickelt sich noch nicht, sondern nur organische Talente." [185, Fußnote.] „Auch eigentliche Erziehung zum Erkennen gibt es noch nicht, wiewohl die Fortschritte hier am größten sind und größer als je hernach. Der Charakter ist also so zu fixieren. Die positive Seite ist ursprünglich auf die Erhaltung dessen gerichtet, was entwickelt ist, woraus die weitere Entwicklung von selbst erfolgt und also die Sorgfalt für die Erhaltung sich steigert. Die Entwicklung ist ein Werk des Lebens und die unterstützenden absichtlichen Einwirkungen treten nur einzeln auf, in Masse bleiben sie der zweiten Periode aufbewahrt." „Der wesentliche Punkt ist der,

daß sie [die Kinder] durch die Sprache der Begriffe fähig werden und dadurch Gehorsam möglich ist." „Was ist der Gegenstand der Erhaltung? ... Verstand ist an die Sprache gebunden. Liebe zeigt sich zuerst. Außerdem nur die durch die Organe bedingten Sinne." [186, Fußnote.]

I. Erster Abschnitt der ersten Periode

Der Anfangspunkt für diesen Abschnitt ist die Geburt [190]. Was wir heute vorgeburtliche Erziehung nennen, unterliegt für Schl. sowohl rein sittlichen Regeln, wie besonders medizinischen. Die hauptsächlichen Veränderungen, die durch die Geburt mit dem Kinde stattfinden, sind das Hinzutreten der Funktionen der Respiration und des Blutumlaufes. Respiration war vorher gar nicht da, der Blutumlauf war ein anderer. Das Wesentlichste aber ist das Hereinströmen der Einwirkungen der umgebenden Welt auf das Kind. Bei der Betrachtung der physischen Seite der Lebensentwicklung ist zweierlei zu erwägen: „Erstens die Unterstützung des Lebens und die richtige Entwicklung der anfangenden Selbsttätigkeit, soweit sie einer Unterstützung bedarf; und zweitens ob und wie eine pädagogische Einwirkung notwendig ist, um das richtige Maß herzustellen in bezug auf die Einwirkung, die das Kind aus der umgebenden Welt erfährt" [190/191]. Die allererste und wichtigste Unterstützung ist die Ernährung durch die Muttermilch. Wird das Kind nicht von der Mutter gestillt, so wird „das Grundverhältnis zwischen Mutter und Kind alteriert, und die erste physische Basis der Liebe hinweggenommen". Ist nun die Mutter nicht imstande zu stillen, so gibt es zwei Auswege: die Substitution anderer Muttermilch und die Substitution anderer Nahrungsmittel. Die erste Ernährung hat aber auch eine pädagogische Seite. Zunächst ist nicht von der Hand zu weisen, daß das ganze individuelle Verhältnis zwischen Mutter und Kind gesprengt wird, und daß eine Teilung der Liebe zwischen Mutter und Amme stattfindet. Auch ethische Bedenken führt Schl. gegen die Ammenstillung ins Feld, wobei er hauptsächlich auf den Zusammenhang zwischen den sittlich meist minderwertigen Qualitäten und den rohen Gemütsaufwallungen der Amme mit der Qualität der Milch hinweist [191/192]. Deshalb empfiehlt Schl. die Substitution anderer Nahrungsmittel (animalische Milch), wenn der Arzt nicht aus medizinischen Gründen die Ernährung mit Muttermilch verlangt, da gegen die animalische Ernährung von geistiger Seite nichts aufzubringen ist [192]. Das Nächste nach der Ernährung, die Prozesse der Respiration nnd des Blutumlaufes können nicht unterstützt werden. Wie soll

man sich stellen gegenüber dem unregelmäßigen Wechsel der Umgebung, soll man das Kind weichlich oder derb behandeln? [194.] Um hier zu „einer allein richtigen Verfahrungsart" zu kommen, müssen wir von der rein leiblichen Seite der Entwicklung absehen und die Entwicklung des Leiblichen in der unmittelbarsten Verbindung mit dem Geistigen betrachten [195]. Dabei legt Schl. seinen immer wiederkehrenden Gegensatz von Rezeptivität und Spontaneität zugrunde. Mit der Seite der Spontaneität beginnt nun Schl. und stellt fest, daß die unmittelbare Selbsttätigkeit teils willkürlich, teils unwillkürlich ist. Diesen Gegensatz gibt es im Anfange der Erziehung noch nicht, da noch kein Wollen vorhanden ist. Die Willkür entwickelt sich erst allmählich, und zwar von selbst, zugleich mit und bedingt durch das Bewußtsein. Was hat in dieser Hinsicht die Erziehung zu tun? „Wo nur das rechte Maß vom wirklichen Zusammenleben mit den Kindern in dieser Periode da ist, da wird schon das Bewußtsein und die Willkür hervorgelockt werden." Das einzig Beschleunigende ist der liebende Einfluß der Mutter. Das erste Willkürliche sind Bewegungen der Extremitäten [196]. Gegen das Schnüren und Einwickeln der Kinder wendet sich Schl. und sagt, es sei besser, wenn man „die Gegenstände, welche den Kindern gefährlich werden könnten, entfernt". Die zweite willkürliche Bewegung ist die beliebige Ortsveränderung, die teils auf reiner Freiheitsäußerung, teils auf dem Streben nach Gegenständen hin basiert. Hier sind schon die ersten Anzeichen der Ungleichheit sichtbar [197]. In den Vorlesungen 1820/21 schreibt Schl. zu der hierher gehörigen Stelle: „Und es ist das Geschäft des Erziehers in dieser Hinsicht überwiegend zu beobachten; zu große pädagogische Tätigkeit, die entwickeln und beschleunigen will, kann nur schädlich wirken; man tut leicht etwas hinzu zu dem, was dem Kinde von Natur gegeben ist, und weiß nicht, ob das der Eigentümlichkeit entspricht; man trübt die Reinheit der Entwicklung und verderbt auch für die Folge die ganze Erziehung." Auch hier liegt eine beschleunigende Tätigkeit bloß im natürlichen Verhältnis des Kindes zur Mutter. Laufbänke und Gängelbänder lehnt Schl. ab, während er sich für das Tragen der Kinder ausspricht. Die richtige Kautel ist diese: „Man darf nicht zu Beschleunigungen seine Zuflucht nehmen, welche das Verhältnis der Glieder in ihren Bewegungen alterieren" [198]. Eine Isolierung der Kinder lehnt Schl. ab, da das Zusammenleben mit der Mutter und der Umgebung „ein natürliches Verhältnis" bildet, das nicht alteriert werden darf. „Das Isolieren wäre daher ein geistiges Einschnüren, weil die Intelligenz sich nur in der Leitung der Gesellschaft entwickelt." Was die Kleidung betrifft, so soll sie einfach und zweckentsprechend sein, sie soll den

Prozeß der Haut nicht hemmen und die freie Bewegung nicht hindern [199]. Gegen Nacktheit der Kinder spricht sich Schl. aus dem Grunde aus, weil ein gewisser instinktartiger Widerstand da ist, ein nacktes Kind anzufassen. Die Reinlichkeit der Kinder, die noch hierher gehört, scheint einen inneren Grund in den Kindern zu haben. „Man muß diesem Natürlichen bis auf einen gewissen Grad seinen freien Gang lassen, um das Kind in seiner Art und Weise kennenzulernen." Übertrieben reinliche Kinder muß man durch Berühren von schmutzigen Dingen abhärten. [199, Fußnote.]

Nach diesen Ausführungen, die mehr auf der körperlichen Seite der Spontaneität versierten, wendet sich Schl. zu dem „mehr Geistigen auf Seiten der Spontaneität". „Alles, was man hier anführen kann, geht aus von dem ursprünglichen Verhältnis der Mutter zu dem Kinde." Die Äußerungen der Liebe des Kindes gegen die Mutter sind das erste, was hier vorkommt, und zwar wird diese erste geistige Zirkulation durch des Leibliche vermittelt (Mienen, Blicke etc.); sie tragen den Charakter des Unabsichtlichen [200]. Soll sich nun schon hier eine absichtliche pädagogische Tätigkeit an dies rein natürliche Verhältnis anknüpfen? „Wenn sich in der Familie alles rein sittlich gestaltet, so wird auch ganz von selbst die Wechselwirkung zwischen der ganzen Familie und dem Kinde zustande kommen und die Entwicklung des Kindes unterstützen und fördern." Auf diesem Wege bereitet sich auch, unterstützt durch das Gedächtnis, die Setzung des Ich allmählich vor, wobei „rein technische Mittel" nicht angewendet werden können, „sondern man muß dies dem natürlichen Gange überlassen, bis die Sprache dem Kinde verständlich wird". Nun finden wir bei Kindern aber auch oft Abneigung, und zwar entweder „rein momentane" oder „rein permanente" [201]. Diese Abneigungen lassen auf etwas Fehlerhaftes in der Familie selbst schließen und machen jedesmal eine Gegenwirkung notwendig. Die permanenten Abneigungen sind selten. Es liegt ihnen etwas Physisches, Instinktartiges zugrunde, was schon daraus erhellt, daß die permanente Abneigung sich fast nie gegen Familienangehörige äußert. Diese permanente Abneigung ist eine Basis der Schuld (Selbstsucht) und ist dadurch zu überwinden, daß „das rein Physische durch das Geistige" besiegt werde, d. h. daß man die Person, die Abneigung erregt, in den „Komplexus der Gesamtliebe" hineinzieht [202]. Die momentanen Abneigungen haben ihren Grund immer in einem dem Kinde widerfahrenen Hemmnisse und zeigen, „wie ein Kind eine Lebenshemmung, die ihm widerfährt, auf den Einzelnen bezieht. In diesem Zeichen der Abneigung manifestiert sich die Selbsttätigkeit, die sich aber auf Rezeptivität gründet." Wenn sich also momentane Abneigungen beim

Kinde zeigen, so ist früher etwas fehlerhaft gemacht worden. Meistens haben die Abneigungen ihren Grund in Neckereien, die die Kinder zur Äußerung ihres Unwillens treiben und aus der die Abneigung hervorgeht. In diesem Zusammenhange mit den Lebenshemmungen greift Schl. die Frage nach Abhärtung oder Verweichlichung in der Erziehung, die er oben liegen ließ, wieder auf und er findet die Lösung in der Mitte: „Es muß also eine Behandlung in Anwendung kommen, wodurch das eine sowohl wie das andere vermieden wird" [203]. „Die Hemmung muß von Zeichen der Liebe begleitet sein, und der Ausdruck der Liebe muß die Hemmung zum Teil aufheben." Dadurch ist auch das Entstehen von momentanen Abneigungen gegen etwa nötige Versagungen verhindert.

Außer der Liebe und der Abneigung gibt es auf dem Gebiete der Spontaneität noch die sinnlichen Affektionen der Lust und Unlust. „Der Zustand des Bedürfnisses repräsentiert die Unlust, und der Akt der Befriedigung die Lust." „Wird hier nicht rein naturgemäß gehandelt, so wird auch die erste Basis der Entwicklung des Bewußtseins schwankend. Wird das Kind zu lange im Zustande des Bedürfnisses gelassen, so bekommt die Unlust eine Heftigkeit, die sich selbst noch in den Akt der Befriedigung fortpflanzt. Ebenso wenn man das Kind zur Befriedigung lockt, ohne daß ein Bedürfnis da ist: man geht dann über das Natürliche hinaus" [204]. „Die rechte Art das Bedürfnis der Ernährung zu befriedigen, ist die erste Basis aller geistigen Entwicklung und daher von hoher Wichtigkeit." Da das Periodische in der Natur des Kindes schon liegt, so kann man langsam dazu übergehen, die Ernährung nur in bestimmten Zeiträumen zu befriedigen. Mit der Entwöhnung von der Mutterbrust finden wir beim Menschen im Gegensatz zum Tiere ein Losgerissensein vom Instinkte [205]. Soll man dieses Losreißen beschleunigen oder hemmen oder der Natur überlassen? „Die Erweckung des Humanen soll eigentlich nicht hier, sondern beim Geistigen anfangen, und in Beziehung auf das Animalische müssen die Kinder, bis sie zu einer gewissen geistigen Stufe gekommen sind, noch soviel als möglich in dem Zustand gelassen werden, der dem Instinkt am nächsten ist. Die Befriedigung des unmittelbaren Bedürfnisses ist ein reiner Naturprozeß für sich, ohne Beziehung auf das Sittliche." Frühe Geschmackslüsternheit hat auch frühes und heftiges Erwachen des Geschlechtstriebes zur Folge. „Wenn man in dieser Sache ganz der Natur ihren freien Lauf läßt, so wird die zeitige Entwicklung der Lüsternheit nicht erfolgen." Auch Nervenreize (Kitzeln etc.) sind den Kindern nicht zuzufügen, weil man nie weiß, welche Folgen daraus entstehen können [206]. Unlust gibt es in dieser Zeit natürlicherweise nur bei Krankheiten. Dabei

soll aber keine Arznei angewendet werden, sondern „ein richtiges diätetisches Verfahren". Noch deutlicher und prägnanter drückt Schl. seine Ansicht über die Unlust bei Kindern in den Vorlesungen 1820/21 aus: „Ist ein Kind gesund, so muß es heiter sein." [206, Fußnote.] Findet man bei kindlicher Unlust keine Ursache, so wende man ganz allgemeine Mittel an und lasse die Sache für sich gehen. Auf keinen Fall sei man bei dem kleinsten Übel ängstlich interessiert, weil dadurch die Selbständigkeit gehemmt wird [207].

Wenn wir nun übergehen zu dem, was auf der Seite der Rezeptivität liegt, so kommt hier in dieser Periode bloß die Entwicklung der Sinne in Betracht. Hier macht Schl. einen Unterschied zwischen den Sinnen, bei denen die Wahrnehmung über die Empfindung dominiert (Gesichtssinn und Gehörsinn), und den Sinnen, bei denen die Empfindungen über die Wahrnehmungen dominieren (Geruch und Geschmack). Der Tastsinn nimmt bei Schl. für das Kleinkind eine untergeordnete Stelle ein, da das Greifen und Befühlen in diesem Alter wenig Wahrnehmung hervorbringt und da erst später beim Kriechen und Gehenlernen den Kindern das Maß der Entfernung entsteht [208]. Wollte man nun die Entwicklung der Sinne sich ganz selbst überlassen, so wäre das „eine pädagogische Trägheit". Dazu kommt, daß eine pädagogische Einwirkung hier natürlich und sittlich (als Zuhilfekommen) postuliert ist. Für die Sinnesbildung ist noch zu erwägen, daß vornehmlich die höheren Sinne, Gesicht und Gehör, eine Duplizität haben, indem sich bei ihnen eine mechanische und artistische Seite unterscheiden läßt. Beim Gesichtssinne sind dies Größen- und Entfernungsschätzen auf der mechanischen und künstlerischer Blick auf der artistischen Seite, beim Hören Intervalle, Dynamik und Rhythmus auf der mechanischen und Sinn für Harmonie und Melodie auf der artistischen Seite [209]. Die mechanische Seite ist „absolutes Gemeingut", die artistische Sache des Talents. Die erste pädagogische Einwirkung in bezug auf das Mechanische der Sinnesbildung ist die Behütung (z. B. vor zu grellem Lichte bei der Geburt etc.). Auf der artistischen Seite kann die Tätigkeit bloß negativ sein, d. h. „es kann hier keine andere pädagogische Tätigkeit geben, als die Beobachtung, um nichts beim Kinde zu versäumen, und die Vorsicht, die Entwicklung so zu leiten, daß diese Beobachtung auch gemacht werden kann." Desto mehr muß man aber die mechanische Seite zu entwickeln suchen. Auf die niederen Sinne ist positiv nicht einzuwirken, weil sonst bloß Lust erregt würde [210]. Bei der Entwicklung des Sinnes kommt es auf zweierlei an, auf den „Unterschied der verschiedenen Eindrücke" und auf den „Unterschied des Maßes". „In dem ersten Entwicklungsstadium hat man nur dafür zu sorgen, daß die Differenz

der Eindrücke dem Auffassungsvermögen des Kindes adäquat sei." Sodann ist ein Wechsel der Eindrücke hervorzurufen, wobei aber dem Kinde Zeit zur Wahrnehmung zu geben ist. Der Tastsinn trägt, wie schon oben bemerkt, wenig zum Erkennen der Gegenstände bei, meistens ist er schon eine keimartige Willensäußerung [211]. Dieses Greifen und Tasten darf man nicht verhindern, weil es die Kinder zum Bewußtsein ihrer Wirksamkeit auf die Gegenstände bringt. Wird Schaden verursacht, so darf man die Kinder nicht hemmen, sondern man kann lediglich Sorge tragen, daß der Nachteil nicht eintrete. Eine Strafe wegen solchen Schadens wäre eine „Grausamkeit". Rückblickend auf den ersten Abschnitt der ersten Periode stellt Schl. nochmals fest, daß „jede pädagogische Tätigkeit von dem Verhältnis der Liebe ausgehen müsse". Furcht und Schrecken soll man den Kindern nie einjagen, denn es entsteht daraus Feigheit und das Verhältnis des Vertrauens und der Liebe zwischen Zögling und Erzieher wird vernichtet [212]. Aber „das (so) von selbst Entstehende zu ertragen, muß das Kind gewohnt werden, weil auf diese Weise der sittliche Charakter gebildet wird. Aber es ist auch etwas ganz anderes, wenn das Leben selbst die Prüfung herbeiführt, als wenn absichtliche, also willkürliche Prüfungen von Menschen auferlegt werden; dies ist zu vermeiden, weil es eine Schwierigkeit in ein Verhältnis hineinbringt, das ohnehin schon genug Schwierigkeit hat. Überall muß man bei den Einwirkungen auf das Kind darauf sehen, daß durch nichts das natürliche Verhältnis gestört wird, und daß es keine Lebenshemmung erfahre, die es mit Grund auf den Erzieher zurückführen könnte; dadurch würde nur der Gegensatz hervorgerufen werden" [212/213].

Ist nun der erste Abschnitt der Kindheit auch charakterisiert durch das sprachlose Moment, so findet doch eine Entwicklung des Sprachvermögens auch hier schon statt. Insoferne ist der erste Abschnitt propädeutisch für die Aneignung der Sprache selbst, mit deren Beginn der zweite Abschnitt anhebt [215]. Die Sprache setzt sich für Schl. aus zwei Elementen zusammen: erstens dem Materiellen (den artikulierten Tönen) und zweitens aus dem Logischen (der Verbindung der artikulierten Töne mit der Vorstellung). Erst beides zusammen bildet die Sprache in „ihrem Lebensgehalt" [213]. Die Sprachentwicklung selbst verläuft in drei Stadien: „Das erste Bedeutsame, was die Kinder sich aneignen, ist das Pantomimische." Dabei drückt das Kind schon Willen aus und erkennt in der Pantomimik den Willen des Erwachsenen [214]. Das nächste ist die „Auffassung und Nachahmung der artikulierten Töne", wobei darauf zu sehen ist, daß Gegenstände und artikulierte Töne zusammen vorgeführt werden. Das dritte Stadium ist ein mehr bewußtloses Nachahmen. „Der Anfang

der Sprachaneignung überhaupt beginnt nur, wenn zu diesen mechanischen Elementen das Logische hinzukommt; und dies geschieht, wie wir gesagt haben, wenn der Gegenstand und die Töne zugleich des Kindes Aufmerksamkeit fesseln." Dieser Prozeß beginnt mit dem oben genannten zweiten Stadium. Hier zeigen sich auch schon die ersten Differenzen des Talents [215]. In den Vorlesungen 1820/21 führt Schl. als einzige methodische Maßnahme in dieser Hinsicht an: „Man sorge nur dafür, daß die Kinder stets rein sprechen hören, dann werden durch das Ohr die Sprachwerkzeuge nach und nach gebildet." [215, Fußnote.] Eine ähnliche Bewandtnis wie mit der Sprachentwicklung hat es auch mit der Willensentwicklung. Wille, betrachtet als „anfangendes Streben nach Selbständigkeit und als in Opposition gegen die pädagogische Tätigkeit", ist schon vor der Sprache da. Diese willkürlichen Äußerungen werden offenbar in der bewußten Konsolidierung der willkürlichen und der bezeichnenden Bewegungen. Geht nun eine Willensäußerung vom Kinde aus und widerspricht sie dem elterlichen erziehenden Willen, so „ist eine andere zu substituieren, je früher desto besser" [216]. Gehorsam aus Furcht oder Hoffnung ist eine „Verunreinigung des Willens". „Das Kind muß im natürlichen Gefühl seiner Abhängigkeit gehorchen, und doch darf dabei seine Freiheit nicht gefährdet werden." Es kann aber auch eine Willensäußerung vom Erzieher ausgehen, d. h. daß ein Kind etwas tun solle, was es nicht will [217]. Diese Willensäußerung kann zweifacher Art sein, entweder gebietend, befehlend oder aber bloß erregend, d. h. fragend oder vorschlagend. Auf dem Gebiete des erziehenden Willens ist „um so mehr große Vorsicht zu beobachten, je weniger eine bestimmte Verständigung möglich ist, da die Sprache noch nicht entwickelt ist". Drei Regeln sind hier unbedingt zu beobachten: Die erste lautet: „Nichts darf man den Kindern zuerst vorschlagen, was man nachher in einen Befehl verwandeln will oder muß." Die zweite: „Wenn etwas als Befehl ausgesprochen ist, so muß es auch zur Ausführung kommen; sonst verlieren die Kinder den Glauben an den eigentlich gebietenden Willen." Zu diesen beiden Regeln kommt noch als dritte, daß man nichts befehlen darf, „was nicht notwendig zu befehlen ist". Dieses letztere wird gefordert aus ethischen Rücksichten, denn „man soll jedes Menschen Selbständigkeit achten, und nie soll der Einzelne dem Einzelnen in dieser Beziehung entgegentreten, sondern nur, wenn er es im Namen des Ganzen, dem beide angehören, tun kann" [217/218]. „Was geboten werden muß, das ist hier das, was die Eltern aus dem Standpunkt des Ganzen, dem auch die Kinder angehören, gebieten können. Die pädagogische Tätigkeit ist hier die Anwendung des allgemein ethischen Prinzips."

Der Punkt, der den ersten und zweiten Abschnitt trennt, ist die Aneignung der Sprache. Durch sie kann das Kind nun „seinen Willen äußern, die Tatsachen seines Bewußtseins bezeichnen; es kann Sätze bilden, wenn auch nur unvollkommen, ungrammatisch". Jetzt ist auch die Zeit gekommen, in der die „mechanischen Unvollkommenheiten" geregelt werden können. Was ist in dieser Hinsicht zu tun? Da die Kinder eine eigene Grammatik haben, so ist ein langsamer Übergang zur korrekten Sprache nötig. Korrigiert man zwecks Beschleunigung der Sprachrichtigkeit einen jeden Fehler, so ist das pedantisch [219]. „Sprechen die Kinder, um zu sprechen, so sollen sie dann auch sprechen lernen; und in diesem Falle kann man korrigieren und lasse ihnen nie einen Fehler durchgehen. Sprechen sie aber, um etwas zu erlangen, so ist die Sprache nur Mittel und tritt in den Hintergrund." Die Lust zum Sprechen darf niemals unterdrückt, sondern muß im Gegenteil hervorgelockt werden. „Aber auch in diesem Falle darf man nicht von der allgemeinen Maxime abgehen, daß sich die Kinder stets des Verhältnisses der Unterordnung bewußt bleiben." Nach diesen Ausführungen wirft Schl. die Frage auf, was am Ende der ersten Periode eintreten muß und ist zu dieser Frage bestimmt durch die Ansicht, daß auf alles, was am Ende dieser Periode neu in den Lebenskreis des Kindes hereintritt, allmählich entwickelnd und vorbereitend hingearbeitet werden muß [220]. „Alles plötzliche Übergehen ist etwas Gewaltsames; es ist geeignet, Störungen hervorzubringen, weil es der Natur nicht gemäß ist." Drei Endpunkte sind es, die richtunggebend auf diesen Abschnitt einwirken. Der erste Endpunkt ist der Übergang in die größere Jugendgemeinschaft (die Schule), wo Ordnung und Zeiteinteilung herrscht. Die erste Periode kommt insofern entgegen, als sich allmählich Ordnung entwickelt, zuerst in dem Gebiete des Schlafens und Wachens, dann des Ernährungsprozesses, der Hausordnung etc. „In dem eigentlich psychischen Gebiet kann aber die Ordnung erst später eintreten" [221]. Sind in einem Hause Dienstboten, so müssen die Dienstleistungen dieser Leute gegen die Kinder „rein als Teil der Hausordnung" betrachtet werden. „Das Gefühl der Abhängigkeit darf nie verloren gehen, und der Gedanke, als wären sie [die Kinder] die Hauptsache, muß und wird dann in ihnen nicht aufkommen." Der zweite Endpunkt, eine gewisse Selbständigkeit, entwickelt sich allmählich dadurch, daß die Kinder immer mehr von den Dienstleistungen anderer unabhängig gemacht werden. Dabei muß ihnen diese Unabhängigkeit als ein Vorzug erscheinen. „Es ist dies der erste Schritt in der Entwicklung

der persönlichen Freiheit; der Einzelne tritt so in der Ordnung, der er angehört, als frei auf" [222]. Dabei muß es aber so eingerichtet werden, daß die Gewöhnung der Kinder, sich selbst zu bedienen, nicht als ein pädagogischer Akt erscheint, sondern auf ganz natürliche Weise sich aus der Ordnung des Hauses ergibt. Der dritte Endpunkt ist ein bestimmter Gegensatz zwischen Ernst und Spiel [223]. Die allmähliche Vorbereitung und Entwicklung besteht darin, daß man in diesem Abschnitt „den Begriff der Zweckmäßigkeit und die Gewöhnung an ein zweckmäßiges Verfahren sich entwickeln läßt". Es muß aber dem Zufall überlassen werden, welche Punkte erreicht werden. Bestimmte Zwecke können nun eben in dieser Periode noch nicht erreicht werden, „was geschieht, ist mehr versuchsweise". In dem gleichen Maße, in dem die Erziehung den Charakter des Zweckmäßigen annimmt, in dem gleichen Maße muß auch „das für sich selbst Leben der Kinder" hervortreten [224]. Der Inhalt dieses „für sich selbst Leben", das ein Mittelglied ist zwischen den vom Erzieher geleiteten Tätigkeiten im Zustande des Wachseins und dem Schlafe, ist das reine Spiel und „ein stilles Alleinsein für sich ohne Beschäftigung mit irgend einem äußeren Apparat". Seinen Grund hat diese Forderung in den beiden Seelentätigkeiten der Kontemplation und der Imagination, die sich bei jedem Menschen finden [225]. Bei dem stillen Alleinsein für sich muß der Erzieher strenge darauf sehen, daß es nicht in Müßiggang ausartet [224]. Das sicherste Unterscheidungsmittel ist der Zustand der Langeweile, der den Müßiggang charakterisiert [226]. Deutlich leuchtet Schl.s psychologischer Aprioriismus wieder heraus aus der folgenden Stelle: „Und wenn nun auch in dieser Periode schon das Individuelle sich entwickeln soll, das Individuelle aber immer beginnt, von innen heraus sich zu entfalten, so ist wohl klar, wie bedeutend auch in dieser Beziehung jener Prozeß ist" [225].

Wozu muß nun diese Zeit der Kindheit benützt werden? [226.] Der Gegensatz zwischen Spiel und Übung soll bestimmt erst allmählich gegen das Ende dieser Periode auseinandertreten, beim Übertritt in den öffentlichen Unterricht muß er aber schon fixiert sein. Ein Ausweg ist nur möglich, wenn die Erzieher den Kanon betrachten, „daß das, was sie als Übung betrachten, den Charakter des Spiels nicht verliere; das aber, was als Spiel, zugleich den Charakter der Übung erhalte" [227]. Wenn wir zunächst die Ordnung betrachten, so kommen wir anscheinend in ein Dilemma: auf der einen Seite gilt die Maxime: „So wie jeder Lebensabschnitt doch ein natürlicher Teil des Lebens für sich ist und seinen bestimmten Charakter hat, so soll auch jeder in diesem seinem eigentümlichen Charakter genossen

und nicht bloß als Mittel für einen späteren Abschnitt angesehen werden." Anderseits sollen wir schon in dieser ersten Periode die Kinder an Ordnung gewöhnen, weil sie am Anfange der nächsten Periode schon da sein muß, die aber trotzdem für die Kinder ein fremder Zweck zu sein scheint. Die Lösung dieses Dilemmas gibt Schl. 228: „Wird aber die Gewöhnung an Ordnung allmählich fixiert, von einer physischen Lebensfunktion ausgehend und übereinstimmend mit der allgemeinen Naturordnung und verbunden mit der Billigung der Kinder, so wird keine Aufopferung des Moments erfordert und ein natürlicher Übergang von einem Punkte zum andern findet statt. Es ist auch offenbar, daß dies von selbst erfolgen werde, wenn nur in dem Familienleben die gehörige Ordnung herrscht." Zunächst äußert sich die Ordnung in Beziehung auf den physischen Zustand, wenn man der „sich von selbst entwickelnden Ordnung des Lebens" folgt. Für dieses Gebiet gilt die Regel, „daß die Ordnung, an welche das Kind gewöhnt werden soll, im Zusammenhang stehe mit der allgemeinen Naturordnung des Hauswesens". Anzufügen ist noch der ethische Kanon: „Die allmähliche Gewöhnung an Ordnung muß so erfolgen, daß sie den frohen Genuß der Kindheit nicht vermindert, sondern erhöht." Nicht nur für den körperlichen Zustand des Kindes ist die Ordnung notwendig, auch für alles geistige Leben und ferner für alles bestimmte Wollen ist sie die unerläßliche Bedingung [229]. „Wenn die Ordnung den Kindern widerlich ist, dann ist die bloße Passivität die Ursache; Freude und Wohlgefallen an der Ordnung bekundet, daß man ihre eigene Willenstätigkeit sich entwickeln läßt."

Wir haben oben gesehen, daß alles Denken eigentlich erst mit der Sprache beginnt. Aber nicht nur dies, sondern auch alle weitere Entwicklung ist von der Sprache abhängig. Es drängen sich hinsichtlich der Entwicklung des Wissens zwei Fragen auf: Fürs erste, ob der Wahrnehmungskreis des Kindes über seine nächste Umgebung hinaus erweitert werden soll oder mit anderen Worten, ob auch Entferntes in den Wahrnehmungskreis hineingerückt werden soll [230]. Da in diesem Alter die Spontaneität über die Rezeptivität dominiert, so sind die Kinder häufig in einer Art von Dichten begriffen: „Eine so von sich selbst entwickelnde Tätigkeit nun darf wohl nicht aus der Leitung der Erziehung ausgeschlossen werden" [231]. Deshalb muß die Frage bejaht werden, wie sich die Phantasie zuerst eine Welt selbst gebildet hat, so soll sie nun „die wahre Welt aufnehmen in ihrer Vollständigkeit". Darum ist es ein richtiger Instinkt, daß man „die Sinne der Kinder und ihr Kombinationsvermögen anzufüllen sucht mit Bildern fremder Gegenstände und Erzählungen dessen, was außer dem Kreise ihrer Erfahrung liegt". Die zweite Frage ist die,

ob man mehrere Sprachen den Kindern lernen soll [230]. Zwei Richtungen sind es, die fremde Sprachen fordern: die kosmopolitische und die historische Richtung [232]. Die historische (antike Sprachen) fußt auf der Beziehung der Vergangenheit zur Gegenwart. Es ist beim Kinde ausgeschlossen, zu sagen, ob es die Fähigkeit und das Bedürfnis hat, sich auf diese Stufe zu erheben. Die kosmopolitische Richtung [neue Sprachen] fordert aus einem zweifachen Interesse fremde Sprachen. Einmal wird eine Fremdsprache verlangt wegen des Welthandels. Aber auch hier muß sie abgelehnt werden, denn die Sprache gehört hier zur Technik des einzelnen Geschäftes und wird leicht erworben, wenn das Geschäft einmal bestimmt ist. Die andere Seite der Forderung ist der Anteil an der Regierung. Hier ist die Gefahr, daß sich eine bestimmte Ungleichheit zwischen den Kindern höherer Stände und den anderen Kindern herausbildet [233]. Der Haupteinwand aber gegen eine Fremdsprache im Kindesalter, sei es nun eine antike oder eine neue, ist der, „daß die logische [jede Sprache hat ein anderes Vorstellungssystem] und die ethische [das Auffassen fremder Handlungsweisen und Charaktere hat einen bedeutenden Einfluß auf die eigenen Handlungsweisen und den eigenen Charakter] Fortentwicklung leidet durch frühe Aneignung fremder Sprachen". Was die Erweiterung des „Wahrnehmungs- und Anschauungskreises" betrifft, so ist festzuhalten, daß die Entwicklung des Gegensatzes zwischen Ernst und Spiel, sowie das Gewöhnen an eine feste Ordnung nur allmählich geschehen darf. [234] Eine systematische Fortschreitung würde gegen diesen Kanon verstoßen, im Gegenteil, man muß „nachgebend der natürlichen Neigung der Kinder, und an dies Gegebene anknüpfend" die Belehrung und Ergänzung folgen lassen. [235] Für das Erweitern der Wahrnehmung dürfen nicht nur Bilder gezeigt werden, sondern die Kinder müssen auch in die „wirkliche Welt" eingeführt werden. Nach demselben Grundsatz ist auch die Zahl zu behandeln. Da die Zahl nur die Sprache braucht, ist es nicht nötig, so lange mit dem Zählen zu warten, bis die Kinder Ziffern schreiben können. Dieses Letztere führt uns hinüber zu den Sprachzeichen. Die Frage, ob es ein wesentlicher Vorzug sei, wenn die Kinder zeitig lesen lernen, muß man verneinen. „Man hat ganz gewiß etwas Nötigeres zu tun; die lebendige Beschäftigung mit der Sprache muß erst tiefer Wurzel fassen, ehe die Sprachzeichen eintreten" [236]. „Lesen können fast alle, auch schreiben, aber sprechen wenige. Die Zeichen sind doch erst aus einem bestimmten Bedürfnis entstanden; ja ich möchte sagen, sie sollten auch für dieses aufgespart bleiben, und auch in den öffentlichen Schulen sollte der Unterricht ohne alle Hilfe von Büchern getrieben werden so lange als möglich." In unserer Periode

sind am notwendigsten Sprech- und Erzählübungen an Gegenständen und Bildern. Auch für die Zahlzeichen gilt das Gleiche wie bei den Sprachzeichen: „Lebendige Übung, ohne die Zeichen zu Hilfe zu nehmen" [237]. Das Verhältnis des Lesens zum Schreiben und Zeichnen möchte Schl. so gestaltet wissen, daß mit dem Schreiben angefangen wird und daß daran sich dann das Lesen reiht. Das Schreiben selbst soll aus dem Zeichnen hervorgehen [238]. Bei allem aber muß der Zwang vermieden werden. Interessant ist an diesen Stellen Schl.s Stellungnahme zum Lesen und Schreiben überhaupt, die sich darin ausdrückt, daß er beides nur als ein notwendiges Übel, das durch unsere politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse bedingt ist, ansieht [239]. Für das häusliche Lesen ist die Lesemethode vollständig gleichgültig, „weil es nicht darauf ankommt, ob ein Kind einige Wochen früher oder später lesen lernt". Bei dem Erzählen, das in dieser Periode am wichtigsten ist, ist auf zweierlei Rücksicht zu nehmen: erstens auf die Entwicklung des Begriffssystems, sodann auf die „freie Produktion, welche die Sprache sich anzueignen tätig ist" [240]. Bei der Besprechung der Berechtigung des Kindermärchens weist Schl. darauf hin, daß „Realität und freie Produktion" den Kindern völlig gleich steht und daß sie erst allmählich sich in die wirkliche Welt einleben [241]. Er wendet sich in diesem Zusammenhange scharf gegen die, welche den Kindern die Märchen nehmen wollen und heißt ihr Vorgehen eine „falsche allzu nüchterne Reflexion", womit jedenfalls Rousseau und seine Anhänger, die ja das Märchen und die Fabel aufs Schärfste bekämpften, gemeint sind. Der Grund, warum Schl. Märchen fordert, liegt darin, daß „auch die Phantasie ihre Nahrung haben will. Aber ganz verkehrt würde es sein, dies aufzusparen, bis ihnen der Unterschied zwischen Dichtung und Wahrheit klar wäre: so würden sie dann selbst diese Nahrung nicht mehr haben wollen."

Zur Entwicklung der Fertigkeit in dieser Periode gehören auch noch die gymnastischen Übungen, die schon bisher bei der Sinnesübung beteiligt waren, und die nun eingeteilt werden in Übungen der Gewandtheit und in solche der Stärke [242]. Da letzteres mehr auf Seite des männlichen Geschlechts liegt, die Gewandtheit dagegen beiden Geschlechtern gemeinsam ist, so werden in dieser Periode, eingedenk des Umstandes, daß eine Differenz nach Geschlechtern noch nicht stattzufinden hat, nur Übungen der Gewandtheit gemacht werden. Dazu kommt, daß Übungen der Stärke Anstrengungen sind und daß diese in der ersten Periode noch keinen Platz haben, da ja alles in der Mitte zwischen Spiel und Ernst sich bewegt [243]. Bis zum fünften Lebensjahre muß das Prinzip der Indifferenz der Ge-

schlechter festgehalten werden, doch so, daß sich im Fortgange der Periode die Differenz offenbart, „also darauf vorbereitend, daß in der zweiten Periode die Geschlechter sich sondern“ [242]. Somit kommt also nur die Gewandtheit für uns in Betracht, die doppelter Art ist: „Bewegung der Sinneswerkzeuge“ und „willkürliche Bewegung“ [243]. Je mehr beide zusammen geübt werden, desto zweckentsprechender ist es für dieses Alter. Hierzu sind die Spiele das beste Mittel und zwar die Spiele, die dem Darstellungstrieb und der Produktionskraft der Kinder freien Raum lassen. Alle bisher angeführten Übungen dienen schon der Willensentwicklung [244]. Wenn wir nun fragen, wie die Erziehung sich zur speziellen Bildung des Willens verhalten soll, so müssen wir uns die zwiefache Aufgabe vor Augen halten, „einmal den Willen in den Banden des Gehorsams festzuhalten, dann ihn aber auch zu seiner Unabhängigkeit vorzubereiten“. Es sind hier drei Maximen, die die Aufgabe lösen, von denen die erste, die nur negativer Art ist, lautet: „Man darf den Willen nicht unterdrücken.“ Die andere, positive Maxime heißt: „Man lasse die Kinder Erfahrungen machen, die Folgen ihres Willens einsehen, damit sie lernen, ihren Willen selbst beschränken, und suche nur die Folgen so unschädlich als möglich zu machen.“ Die dritte Maxime: „Man leite ihren Willen stets durch Gründe“[245]. Schl. meint, daß in der Periode der Kindheit „eigentlich keine dieser Maximen konsequent durchzuführen“ ist und kommt mit den Einwendungen gegen die beiden letzten Maximen soweit, daß er sie fast ganz ablehnt. So schreibt er über die letzte [Erfahrungen machen lassen]: „Es ist dies also eine Maxime, bei der doch zuviel gewagt wird, und sie hat überdies noch das Unbequeme, daß der Erzieher den Kindern notwendig inkonsequent erscheint, da er doch immer in den Fällen, wo zu viel würde gewagt werden, Ausnahmen machen muß von der Regel.“ Die Lösung zwischen den Gegensätzen des permanenten Gehorsams und der allmählichen Anerkennung des Willens liegt darin, „daß die Kinder gehorsam sein wollen“. Wenn Schl. nun ausführt, wie dieses zu bewerkstelligen ist, so nimmt er die oben so schroff abgelehnten beiden Maximen wieder herein, allerdings in einer etwas anderen Färbung; die hierher gehörige Stelle lautet: „Wie ist aber dies nun zu bewerkstelligen? Durch jene beiden Maximen, die wir in ihrer gewöhnlichen Fassung und Ausführung nicht billigen konnten. Man muß die Übereinstimmung des Kindeswillens mit dem der Erziehenden befestigen durch Erfahrungen und durch Gründe, denn in Beziehung auf diesen Punkt fallen beide Maximen zusammen.“ Nun versucht Schl. eine allgemeine Maxime zu finden, in welchen Fällen der Wille freigelassen werden könne. Diese Maxime heißt: „Man kann den Willen der Kinder

frei lassen überall, wo man voraussetzen darf, daß sie durch ihre Selbsttätigkeit keine Erfahrung machen werden, die ihnen wesentlich schädlich wäre. Dabei kann man sich vorbehalten, auch in solchen Fällen den Willen frei zu lassen, wo es oft schmerzliche Erfahrungen gibt, aber man macht sie auf die Folgen aufmerksam und sagt ihnen voraus, welcher Schaden erwachsen kann" [246]. In diesem Zusammenhange verwirft Schl. die Regellosigkeit im Spiele und fordert aus der Tatsache, daß das Spiel zugleich Übung sei, daß es auch geregelt und nicht freigelassen werde. Bestärkt wird Schl. in dieser Ansicht noch durch die Vermutung, daß die Kinder durch Erfahrungen zu dem Gefühle des Wohlbefindens im Gehorsam kommen [247]. Zusammenfassend sagt dann Schl., daß die Hauptsache der Willensleitung in dieser Zeit formell sei, „daß die Entwicklung des Willens in dem Bande der Liebe gehalten werde", materiell, „daß die Selbsttätigkeit durchaus an solchen Gegenständen sich manifestiere, welche der Idee, die jeder Tätigkeit in diesem Alter zugrunde liegen muß, entsprechen, daß also die Tätigkeit vor jeder Regellosigkeit behütet werde".

In welchem Verhältnis sollen die Kinder in dieser Periode zum religiösen Moment sein? [248.] Wichtig erscheint die Argumentation: „Ich würde für diese Frage keinen Raum wissen, wenn unsere Theorie rein aus sich selbst sich entwickelte. Es ist klar, daß für die Kinder in dieser Beziehung noch wenig geschehen kann. Von welchen Prinzipien man auch ausgehen mag: die Vorstellung des höchsten Wesens hängt immer zusammen mit der Vorstellung der Welt; nun aber ist diese noch nicht in den Kindern, also kann auch jene noch nicht ihre Realität haben." Der Hauptgrund für die Hereinbeziehung der Frage ist der, daß in der Familie und in der Gesellschaft die Frömmigkeit als ein „konstantes Lebenselement" vorhanden ist und daß man voraussetzen muß, daß die Kinder mit dem Religiösen in Berührung kommen. Trotz dieser ebengenannten prinzipiellen Ablehnung des Religiösen in dieser Periode stellt nun Schl. drei Punkte auf, die für die Hereinbeziehung des Religiösen sprechen, von denen der erste allerdings nur ein Zugeständnis an die Umstände ist, während aber die beiden anderen auf ideellem Gebiete liegen. Das Erste, was für eine Hereinbeziehung spricht, ist das Verhältnis von Mutter und Kind und die Tatsache, daß die Mutter ihre religiösen Empfindungen auf das Kind überträgt. Der zweite Gedanke ist der, daß die Vorstellungen von Gott nie Realität erhalten, daß es also ganz gleichgültig ist, daß die Kinder sich keine Vorstellung von Gott machen können [249], während der dritte Punkt in der Ansicht begründet ist, daß in dem Religiösen ebenso wie bei allen anderen Gebieten „dasselbe Fort-

schreiten in Übergängen zur Wahrheit" stattfindet [250]. „Wir haben also keinen Grund, den Kindern das Religiöse vorzuenthalten." Zwei wesentliche Auslassungen zeigen seine Auffassung von der menschlichen Seele als einer spontanen auch hier bei der religiösen Frage: „Die Lebensentwicklung des Menschen in ihrem eigentlichen Typus betrachtet von Anfang an, ist nichts anderes als Erregung, Erweckung des noch Schlummernden durch das schon erregte, tätige Analoge" [249] und „So haben wir nur in Beziehung auf die religiöse Entwicklung die allgemeine Regel anzuwenden, nichts in den Kindern zu hemmen, was aus der inneren Entwicklung natürlich hervorgeht" [250]. Wenn nun die Frage entsteht, welches der richtige Gang sei in der Entwicklung des religiösen Bewußtseins des Kindes, so ist zunächst festzuhalten, daß das Kind nur allmählich zu der Religion und den religiösen Vorstellungen der Erwachsenen kommt. Am besten ist, wenn das Kind Gott analog seinem Vater betrachtet. „Warum soll man diese Entwicklung hemmen? Es ist ja die rein naturgemäße Weise" [251]. Damit findet auch eine Ausgleichung des Unvollkommenen statt, das zwischen den Kindern und Eltern sich vorfindet. Dies ist für die sittliche Entwicklung des Kindes von höchstem Werte („Idee der absoluten Weisheit und der Allwissenheit"), da doch alles abhängt von dem „Sinne für die Wahrheit". Dieses Letztere führt Schl. zu der Frage, wie man der Unwahrheit begegnen könne. Zunächst ist zu berücksichtigen, daß Kinder nicht immer lügen, wenn sie die Unwahrheit sagen und daß sie die Sprache oft als Mittel benützen, um ihren Zweck zu erreichen [252]. „Man sollte es sich zur Regel machen, nicht zu strafen für das, was man von ihnen erst erfahren muß; man begibt sich sonst des Vorteils etwas von ihnen zu erfahren." Man lasse nur das eintreten, „was in der Sache notwendig selbst liegt, ohne Strafen anzuwenden, dann werden sie nie die Sache wissentlich verfälschen". Ein anderes Bedenken ist dies, daß das Religiöse den Kindern leicht mechanisiert werden könne. Hierzu ist zu sagen: „Sobald die religiöse Erregung vom unmittelbaren Leben ausgeht, selbst auch wiederkehrend zu bestimmten Zeiten, so ist kein Nachteil zu fürchten; macht man aber daraus eine Vorschrift und Regel, so ist es tadelnswert" [253]. Bestimmte religiöse Formeln, besonders noch solche, die Lehrstreitigkeiten und die ganze Geschichte des Christentums enthalten, lehnt Schl. als etwas Totes ab. Religiöse Fragen der Kinder, die einem peinlich sind, lenkt man am besten ab; „man kann ihnen ganz der Wahrheit gemäß sagen, entweder, daß man selbst nicht wisse, was sie erfahren möchten, oder daß, wenn man es ihnen auch erklären wollte, sie dennoch es nicht verstehen könnten" [254]. Damit ist man nicht gebunden und man hat später

immer noch die Möglichkeit, „die Vorstellungen immer mehr zu vergeistigen".

5. Zweite Periode der Erziehung

Der Hauptanfangspunkt dieser Periode ist die Zeit, in der das öffentliche Leben in der Schule beginnt. Es knüpft diese Periode an an einen physischen Prozeß, den des Zahnwechsels. Zwei Differenzen ergeben sich zunächst, nämlich einmal die Differenz der Geschlechter, sodann die der Stände. Für die Differenz der Geschlechter ist zunächst festzuhalten, daß „es ursprünglich dem weiblichen Geschlechte gemäß ist, daß die Erziehung ganz innerhalb der Familie vollendet wird" und daß es nur auf die Unfähigkeit der Familien zurückzuführen ist, daß die Mädchen öffentlich unterrichtet werden müssen [255]. Nach dieser grundsätzlichen Festlegung haben wir noch auf dreierlei zu sehen: Fürs erste kommt in Betracht das Zusammenunterrichtetwerden des weiblichen und männlichen Geschlechtes in kleineren Schulen, besonders auf dem Lande. Hier kann unmöglich das weibliche Geschlecht anders behandelt werden als das männliche. Für den zweiten Punkt, die besonderen Mädchenschulen in den Städten, gilt, daß, da die Mädchenerziehung eigentlich in der Familie vollendet gehört, die Mädchenschule nur „Stellvertretung des Familienunterrichtes" ist und daß darum der Charakter des Unterrichts mehr dem häuslichen ähnlich sein muß. In der häuslichen Erziehung drittens ist „der eigentliche Typus der Fortbildung zu sehen", der beispielsweise als hervorstechender Zweig die Vorbildung für das Hauswesen ausschließlich zufällt [256]. „Die Erziehung der weiblichen Jugend ist immer ein Nachlassen von der Strenge der Ordnung, der Methode in der Erziehung der männlichen Jugend" [255].

Die Differenz der Stände macht sich dadurch in der Schule geltend, daß das geistige Inventar, das die Kinder beim Eintritt in die Schule mitbringen, verschieden ist [256]. Die Schule darf aber auf das, was vorher in der Familie unterrichtlich geschehen ist, keine Rücksicht nehmen.

Das Hauptcharakteristikum der zweiten Periode ist das gemeinschaftliche Leben in der Schule. Am Ende der Erziehung tritt eine Scheidung in Regierende und Regierte ein, die allerdings schon in der Erziehung vorzubereiten ist, aber erst in der dritten Periode schärfer differenziert hervortreten sollte. [257] Diese Differenz wird aber durch gesellschaftliche Umstände (Meinung von angeerbten Vorzügen) schon in die zweite Periode hineingetragen und die Erziehungstheorie muß sich mit der Tatsache abfinden, „einen Unterschied zu machen zwischen einer solchen Erziehung und Unterweisung, die den Charakter

dieser Periode ganz rein hält, und einer solchen, die schon manches aus der dritten Periode vorwegnimmt". Rein hält den Charakter der Periode die Volks- oder Trivialschule, indem sie keinen Unterschied kennt zwischen Regierenden und Regierten, nicht mehr rein ist der Charakter in der „gemischten" Schule, in die schon aus der höheren Schule Elemente hineinkommen [258]. Doch ist diese nicht nach Schl.s Geschmack, sondern er ruft den Vornehmen zu: „Ihr behaltet eure angeerbten Vorzüge und die Präsumtion der Sicherstellung eures Vermögens; lasset dies in den Familien gelten und lasset uns für die Schule den Charakter der Periode ganz rein halten."

I. Die eigentliche Volksschule

Es ist zuerst das Verhältnis der Volksschule zur häuslichen Erziehung klarzulegen [259]. Die ganze Volksschule betrachtet Schl. aus zwei Gesichtspunkten: „Einmal als Heraustreten aus dem engeren Kreise der häuslichen Erziehung, als Vorbereitung zum öffentlichen Leben; sodann als Sache der Not, weil die entwickelnde pädagogische Tätigkeit kunstgerecht sein muß, und nur von Sachkundigen geleitet werden kann, solche aber im Volke nicht alle sind." Es muß also in der Volksschule der eigentliche Unterricht abgeschlossen sein, da in der Familie „die kunstgerechte Anleitung" fehlt. Angesichts der Betonung des Unterrichts in der Schule erhebt Schl. die Frage, ob die Schule bloß Unterrichstanstalt oder auch Erziehungsanstalt im engeren Sinne des Wortes sein soll. „Die Frage kommt mir wunderlich vor", schreibt Schl. „Betrachtet man den Unterricht rein von seiner materiellen Seite, dann läßt sich noch begreifen, wie man die Frage aufwerfen kann, weil er so als etwas rein in sich Abgeschlossenes erscheint. Aber betrachten wir ihn in seiner formalen Beziehung und im Verhältnis zu dem vorhergehenden, so ist er wesentlicher Teil der Erziehung. Denn die Erziehung ist ja nichts anderes als Entwicklung der Kräfte, vermöge deren Tätigkeiten und Fertigkeiten eingeübt und Kenntnisse erlangt werden." Eine Erziehungsarbeit der Schule, die dahin geht, über die Schule hinweg auch erzieherisch auf die Familie und das Volk einzuwirken, lehnt Schl. ab, weil dadurch größte Verwirrung in der Familie angerichtet würde und weil die natürlichen Bande zwischen Kindern und Eltern zerrissen würden [260]. Doch braucht man sich deswegen nicht zu ängstigen, daß sie nur durch den Unterricht auf die Jugend wirken könne, sie hat „auch die Gesinnung zu entwickeln, insoferne diese aus einem gemeinsamen Leben hervorgeht". Doch darf dabei nicht Ungleichheit unter den Schülern angenommen werden und „es ist keinem etwas zu entziehen,

und auch in die reinste Volksschule darf kein hemmendes Prinzip kommen." „Wir dürfen nie annehmen, daß keiner aus der leitenden Klasse da sei" [261]. Allerdings: „Wo die Gesetze aber noch an diese Unterschiede binden, muß freilich darauf Rücksicht genommen werden. Die gegenwärtige Lage der Sache erschwert die Theorie. Wir sind in dieser Rücksicht noch nicht auf einen festen Punkt gekommen, und dies gilt von allen europäischen Staaten." Um diese Frage der Gleichheit näher zu erörtern, müssen wir auf den Endpunkt der Erziehung blicken und finden dann, daß zur Leitung erforderlich sind: ein Intellektuelles und ein Ethisches, die Einsicht und der Wille [261/262]. „Was nun geschehen kann, diese beiden Vermögen soweit zu entwickeln, daß sich jede weitere Entwicklung daran anschließen kann, das darf keinem versagt werden." Die Volksschule muß also ihre Zöglinge sowohl in ein rein mechanisches Gewerbsleben als auch in die Anstalten der höchsten individuellen Ausbildung abliefern können. Dem Einwand, daß dadurch vielleicht Kräfte erweckt werden könnten, die später im einfachen Berufe keine Verwendung finden und somit Unzufriedenheit erzeugen, ist zu entgegnen, daß diese Kräfte eben nicht genug und nicht auf die richtige Weise entwickelt sind, denn „es gibt keine Kraftentwicklung, die nicht in jeder Lebensweise Spielraum finden sollte", sogar Sklaven mit größerer Kraftentwicklung sind teurer bezahlt als andere. Nun die Verteilung der Aufgabe zwischen Lehrer und Eltern! „Der Schule kommt alles zu, was Unterricht und Übung der Fertigkeit ist, mit Ausnahme der Kenntnisse und Fertigkeiten, die sich auf eine speziellere Geschäftstätigkeit beziehen. Diese fallen in die Familie. . . . Ebenso hat die Schule die Verpflichtung, dasjenige auf dem Gebiete der Gesinnung zu entwickeln, was sich unmittelbar auf das öffentliche Leben in seinem relativen Gegensatz zu dem Familienleben bezieht. Der Familie würde übrig bleiben die Gesinnung weiter zu entwickeln aus dem religiösen und allgemein ethischen Standpunkt" [263]. Mit dem Verhältnis von Schule und Haus ist noch ein Gegensatz zu lösen, der zwischen Spiel und Übung, der seinen Ausgleich darin findet, daß mit einzelnen Abweichungen alle Übung in die Schule, Spiel und freie Tätigkeit aber in die Familie fallen.

Der Anteil der Volksschule an der Entwicklung der Gesinnung ist schon oben kurz skizziert und besteht in der Entwicklung derjenigen Gesinnung, die aus dem öffentlichen Leben erwächst [264]. Aus eben diesem Charakter des gemeinschaftlichen öffentlichen Lebens der Schule resultiert die Notwendigkeit des Gesetzes. Darum ist „strenge Regelmäßigkeit verbunden mit einer gewissen Milde in der Handhabung" der Hauptcharakter der schulischen Entwicklung der Ge-

sinnung. Weiter unten heißt es bei Schl.: „Eine solche [strenge, aber mit Milde gehandhabte Regelmäßigkeit] muß eine Freude an dem gesetzlichen Zustande hervorbringen, und diese ist die erste Basis für jede Stelle im bürgerlichen Leben, gleichviel, ob in der regierten oder regierenden Klasse.“ Neben dieser Gesinnungsentwicklung der Schule fällt die Entwicklung der religiösen und der allgemein ethischen Gesinnung ausschließlich der Familie zu [256]. Die Schule kann keine Substitution der Familie sein, weil sowohl das Religiöse wie das allgemein Ethische auf dem Verhältnis des Einzelnen zum Einzelnen beruhen.

Bei dem nun folgenden Kapitel über die Strafen [266] stellt Schl. fest, wenn eine Strafe anzuwenden sei und kommt zu dem Satze: „Es gibt gar keine andere Veranlassung, wo von Strafe die Rede sein könnte, als bei der Verletzung der Ordnung“, weil dies vom Willen ausgeht. Wenn es sich aber um „Fähigkeiten handelt oder um die schon vorhandene Grundlage,“ lehnt er eine Strafe vollständig ab. Auch die Strafe als Reizmittel erkennt Schl. nicht an und meint, „es muß doch andere Reizmittel geben, die im unmittelbaren Zusammenhang stehen mit der zu erweckenden Tätigkeit; diese sind offenbar vorzuziehen und zweckmäßiger als die deprimierenden Strafen.“ „Je mehr das pädagogische Geschäft mit Lust und Liebe getrieben wird, desto weniger wird man auf Strafen bauen und umgekehrt“ [267]. Nachdem die Strafe nur statthaft ist als Wirkung auf den Willen, so ist es das Beste, wenn auf den Willen gewirkt wird „durch die Gewalt des Ganzen“, womit dann die Strafe eigentlich aufhört. Als Kanon für die Strafen kann man aufstellen, „daß alle rektifizierende Tätigkeit (Strafe) vermieden werden kann, wenn die unterstützende Tätigkeit zur rechten Zeit geübt ist.“ Es fragt sich somit, ob man die Strafen ganz verbannen könne? Prinzipiell ist Schl. für eine gänzliche Verbannung der Strafe. Denn fürs erste kann man in der zweiten Periode „durch Gründe vom ethischen Gebiet aus“ wirken. Sodann auch „aus rein ethischen Prinzipien möchte nichts zum Lob der Strafe gesagt werden können“. Auch vom Standpunkte eines gemeinsamen Lebens oder irgend eines Gemeinwesens kann man sie nicht fordern. Denn „die Strafe ist überall nur für den Mangel der Gemeinschaft da, sie ist ein Zeichen der Unvollkommenheit der Gemeinschaft“ [268]. Auch die Schule ist eine „wahre Gemeinschaft“ und sollte ohne Strafen auskommen können. Doch ist Schl. hier nicht so extrem wie manche anderen Pädagogen, sondern sein praktischer Blick fürs Leben läßt ihn verlangen, daß die Strafe auf ein Minimum reduziert werde [267]. Die hauptsächlichste Ausnahme, in der Strafe stattzufinden hat, ist da gegeben, „wo Mangel an Verständigung oder

an Gemeinschaft des Willens" vorhanden ist. Doch nimmt Schl. diese Zugeständnisse im nächsten Satze sofort wieder zurück, indem er schreibt: „Bessern kann die Strafe in keiner Weise" [268]. „Als Erziehungsmittel darf die Strafe durchaus nicht gebraucht werden, sondern sie kann nur entschuldigt werden." Soll es nun Strafgesetze und Bekanntmachungen der Strafen in der Schule geben? [269] Aus drei Gründen verneint Schl. dies. Zunächst soll der Lehrer seinen Halt rein in ethischen Gründen haben; sodann ist der Lehrer gezwungen zu strafen, oder es hält ihn das Kind für einen, der das Gesetz und die Vorschriften selbst übertritt. Drittens entsteht im Kinde die Meinung, die Lehrer setzen voraus, daß die Gebote übertreten werden. Was nun die Rangordnung der Strafen betrifft, so ist die niedrigste die körperliche Strafe. Als Abhärtungsmittel ist sie gut, hört aber dann auf, Strafe zu sein. Damit die körperliche Strafe wirksam wäre, müßte man eine Abhärtung der Jugend hintanhalten [270]. Die nächste Stufe, die Freiheitsberaubung, ist für den Erwachsenen eine Strafe, weil in ihm das Gefühl der Langweile entsteht; für das Kind mit seiner glühenden Phantasie aber ist es sehr zweifelhaft, ob die beabsichtigte Langeweile eintritt. Für die nächsthöhere Stufe, den Ehrtrieb, stellt Schl. den Kanon auf: „Erst muß völlige Übereinstimmung herrschen zwischen dem Urteil der Erzieher und den Zöglingen, dann wird der Ehrtrieb von selbst verhindern, daß Abweichungen von der Ordnung vorkommen, und man wird ihn nicht mehr als Strafe anwenden können." Als höchste Stufe erscheint Schl. die Äußerung der Mißbilligung und er sagt: „Überblicken wir nun die ganze Reihe, so ist die Äußerung der Mißbilligung nur die natürliche Wirkung; es ist darin keine rein pädagogische Tätigkeit mehr." Seite 271 gibt er dann die Anweisung, daß man die Äußerung der Mißbilligung zu einer allgemeinen machen muß. „Hat man dies aber erreicht, dann kann man auch die Strafen entbehren. Je mehr das Gefühl der Schuld hervorgerufen ist, desto weniger Nachfolge wird das böse Beispiel finden. Die Mißbilligung erscheint also auch von diesem Punkte aus als die einzige zulässige Strafe." Der Hauptgrund, daß Schl. fordert, die Mißbilligung müsse zu einer allgemeinen gemacht werden, liegt darin, daß die ganze Klasse unter einer Strafe leidet, daß eine Strafe die „ruhige und heitere Stimmung" stört, in der allein eine richtige pädagogische Wirksamkeit sich entwickeln kann und daß drittens das Gefühl des ungerecht Behandeltseins sich auf die ganze Klasse ausdehnen kann. So kann man auch das Ziel, das in dieser Periode in Beziehung auf die Gesinnung zu erreichen ist: „die Erweckung der Liebe zur Ordnung und zur Gesetzmäßigkeit" am besten erreichen [272].

Der auf diesem Gebiet entstandene Streit hat zwei Quellen, eine äußere und eine innere. Die äußere Quelle wird gekennzeichnet durch zwei Tendenzen: Zunächst will man den Standesunterschied aufrechterhalten durch Hemmung der Volksbildung; dem gegenüberstehend will eine Richtung den Standesunterschied ausgleichen. Schl.s Ansicht in diesem Streite ist, daß die Erziehungstheorie sich von allem Einflusse der politischen Parteien fernzuhalten habe. Die innerliche Quelle ist in der Sache selbst begründet und kann zusammenfassend dargestellt werden in der Frage: Was kann die Volksschule wirklich erreichen? [273.]

Der Grundkanon, den Schl. hier aufstellt, lautet: „Alle Kenntnisse, die wir mitteilen, alle Fertigkeiten, die wir üben können, sind nur etwas Wirklichgewordenes, wenn sie im gemeinsamen Leben ein Wirksames bleiben. Was aber am Endpunkt der Erziehung aufhört Einfluß zu üben . . . das ist nicht ein wirklich Erreichtes." Den Streit der Unterscheidung des Formalen und Materialen in der pädagogischen Tätigkeit schlichtet Schl. dadurch, daß er verlangt, das Formale müsse an einem Material geübt werden, das im späteren Leben immer fortwirken kann [274]. „Unser Grundkanon, daß die Entwicklung der Kräfte auf dieser Stufe überall an einem solchen Stoffe versucht werden müsse, der im künftigen Geschäftsleben seinen Wert behält, wird zugleich die Basis sein, um uns die ganze Aufgabe der Volksschule zu konstruieren, und um uns

Das Gesamtgebiet der mitzuteilenden Kenntnisse

abzustecken." Nachdem die Tradition der gewerblichen Fertigkeiten der Familie anheimfällt, hat die Schule noch die Aufgabe, den praktischen Verstand auszubilden. „Hauptaufgabe der Volksschule ist es, die Jugend für ihren Kreis zu verständigen Menschen zu bilden" [275].

Mehr auf Seiten der Rezeptivität liegen folgende Kenntnisse: Schreiben und Lesen, fremde Sprachen, Geschichte, Geographie, Mathematik und Naturkunde.

Schreiben und Lesen sind an und für sich nichts, sondern sind nur notwendig in Hinsicht auf das bürgerliche Leben, sind aber auch etwas, „was in Beziehung auf die Aufgabe der Volksschule eine sehr untergeordnete Stelle einnimmt" [276]. „Daher das erst in neuerer Zeit zweckmäßig angeregte Bestreben, diese mechanischen Fertigkeiten in so kurzer Zeit als möglich abzumachen."

Fremde Sprachen lehnt Schl. aus folgenden Gründen ab [277]: erstens hat der Geschäftsmann, der mit dem Ausland verkehrt, immer eine Mittelsperson, zweitens als formales Bildungsmittel hat eine fremde Sprache keinen Zweck, weil das Materiale in den meisten Fällen im Leben etwas Totes ist und drittens kann der praktische Verstand durch Sprachvergleichung nicht gewinnen, weil die Prinzipien dafür rein in der Wissenschaft liegen.

Die Geschichte fordert Schl. im wesentlichen aus drei Gründen [278]: Erstens tritt die Volksschuljugend bei dem Übergange ins Gewerbeleben in enge Beziehung zur Kirche. Nun ist aber die positive Religion selbst etwas Geschichtliches, wozu noch kommt, daß gerade in einem Volke, wo eine Duplizität von Religionen lebt, über diesen Gegensatz, der sich historisch abgespielt hat, Geschichte notwendig ist. Zudem ist es zweifelhaft, ob man religiöse Geschichte geben kann ohne allgemeine Geschichte. Zweitens fordert Schl. Geschichte zur Ausbildung des praktischen Verstandes, denn „die Operationen des Verstandes können nur dann vor sich gehen, wenn dem Menschen ein Reichtum von einzelnen Fällen gegeben ist, woraus er folgern und kombinieren kann" [279]. Fürs dritte ist in dem Volke eine mündliche historische Tradition; wo nun die Tradition eine armselige ist, muß ein Supplement gegeben werden [280]. Zusammenfassend kommt Schl. zu der Forderung: „Die Schule hat in der Jugend aus dem Volke das geschichtliche Bewußtsein soweit zu entwickeln und soweit sie geschichtlich zurückzuführen, bis sie an die Zeit kommt, in der eine bestimmte geschichtliche Bewegung stattgefunden, welche den gegenwärtigen Zustand veranlaßt hat, so daß das Volk zu einem lebendigen, d. h. genetischen Bewußtsein seiner Verhältnisse kommt." Eine rein vaterländische Geschichte ist auf der einen Seite zuviel und auf der andern Seite zuwenig: zuviel, weil auch historisch unbedeutende Zeiträume behandelt werden müssen, die kein Interesse erregen, zuwenig, weil man nicht nur mit dem Vaterländischen auskommt, sondern weil es auch etwas Welthistorisches gibt [281]. Geschlechtertafeln auswendig zu lernen, „ist ganz unfruchtbar". Die Geographie hängt innig mit der Geschichte zusammen, „denn Zeit ohne Raum ist eine bloße Abstraktion wie umgekehrt. Alle Geschichte wird der Jugend in die Luft geschrieben, wenn die Geographie nicht die Basis ist". Wie bei der Geschichte, so geht Schl. auch hier über das rein Vaterländische hinaus, indem er an die historische Tradition anknüpft [282].

Mathematik und Naturkunde dienen ebenfalls der Ausbildung des praktischen Verstandes; „sie geben uns Veranlassung, an das, was in der ersten Periode von der Ausbildung der Sinnestätigkeit gesagt

ist, anzuknüpfen“[283]. Es ergeben sich uns zwei Gebiete, das mathematische und das physikalische, wobei aber das eigentlich Wissenschaftliche ausgeschlossen wird. Was die Mathematik betrifft, so ist das Operieren mit Zahlen, also das Rechnen, überall anerkannt, während das Messen, „das gesetzmäßige Verfahren mit der konkreten ge-Größe“ fast immer vernachlässigt wird [284]. „Wir müssen es als einen Mangel, als eine Einseitigkeit bezeichnen, wenn in der Volksschule dieser Gegenstand keinen Raum findet.“ Das Physikalische scheidet sich uns in Naturgeschichte und Naturlehre (Physik). „Wir aber werden nicht nach dieser gewöhnlichen Teilung in Naturgeschichte und Naturlehre diese ausschließen und jene nur aufnehmen dürfen, sondern stellen fest, alles was die Natur darbietet, insoweit es sich unmittelbar an die Entwicklung und Ausbildung der Sinne anschließt und sich in der bestimmten Zeit bei den vorhandenen Hilfsmitteln in der Volksschule bis zur wahren Verstandesbildung durchführen läßt, nehmen wir in unser Gebiet auf; die Grenze finden wir in dem Maße was unter bestimmten Umständen gegeben ist, wir bringen keine willkürliche Grenze hinein“ [284/285].

Zusammenfassend in allgemeiner Betrachtung über dieses Gebiet der Rezeptivität findet Schl., daß alle Unterrichtsgegenstände, mit Ausnahme der fremden Sprachen, gleichen Wert haben. Sodann „können alle Gegenstände mit Hilfe einer zweckmäßigen Methode vollkommen ausgebildet und so zusammengefaßt werden, daß der in der Volksschule Gebildete einen klaren, sicheren Überblick über die Natur und eine verständige Einsicht in die Lebensverhältnisse gewinne“. Dazu ist aber noch erforderlich, daß die Methode verbessert werde, damit in einer bestimmten Zeit die intellektuellen Fortschritte verstärkt werden können [285].

Im Gebiete der Spontaneität, dem wir uns nun zuwenden, haben wir es mit zwei Kreisen von Unterrichtsgegenständen zu tun: mit einem, der mehr „die Anwendung der leiblichen Kräfte und Fertigkeiten“ bezweckt, während der andere das Intellektuelle darstellt, das aber „nach außen sich wendet und eine Wirkung nach außen begründet“ und welches mittelbar oder unmittelbar mit der Sprache zusammenhängt [286]. Schl. nennt beides Gymnastik, d. h. kunstmäßige Übung.

Bei der geistigen Gymnastik ist als erster Hauptpunkt festzuhalten, daß Sprache und Gedanke besonders in dieser Stufe nicht getrennt werden können. Da nun die Volksschule die Aufgabe hat, den praktischen Verstand auszubilden, so haben wir es hier vorzüglich zu tun mit der Ausbildung der Urteilskraft und der Begriffe auf dem empirischen Gebiete. Aus der Teilung oder Verknüpfung der Begriffe

entstehen alle Urteile und auf diese wird alles bei der Verstandesbildung ankommen. In dieser Hinsicht ist unser Volk von zwei Mängeln beherrscht, vom Aberglauben und vom Schlendrian. Die „praktische Logik oder Dialektik des Volkes", gewöhnlich Verstandesbildung genannt, muß in der Schule ausgebildet werden [287]. Wenn nun die Frage sich erhebt, an welchen Gegenständen diese logische Schulung durchgeführt werden solle, so beantwortet dies Schl. mit der Forderung: „Die Übungen der Vorstellung an natürlichen Gegenständen sind es vorzugsweise, an die sich der Unterricht in der Schule anschließt." Doch müssen immer: „Ausbildung des Urteilsvermögens, Herrschaft über die Sprache, Kenntnis der natürlichen Dinge" eng zusammenhangen. Durch die Sprache, in der auch die menschlichen Tätigkeiten niedergelegt sind, wird zugleich das moralische und gesellige Urteil gebildet [288]. Eigene Gedächtnisübungen deuten auf Fehlerhaftes in den Übungen selbst und besonders das Memorieren scheint Schl. „zweckwidrig" zu sein [289].

„Die schon mehr leibliche Gymnastik" bezeichnet solche leibliche Übungen, die auf dem Gebiete der Kunst liegen. Trotzdem die Kunst „regierendes Prinzip" ist, also das Volk keinen Anteil an ihr hat, muß etwas der Kunst Analoges auch in der Volksschule sich finden, denn sonst könnte sich ja ein künstlerisches Talent nicht zeigen, was gegen den obigen Kanon über Gleichheit oder Ungleichheit verstoßen würde [290]. Dieses Analogon der Kunst sieht Schl. in der Gesangs- und Zeichenlehre. Zeichnen und Meßkunst, welch letztere er oben forderte, gehören zusammen, aber ebenso Zeichnen und „Kenntnis der natürlichen Dinge" [291]. Die Gesangslehre ist aus religiösen Motiven in die Schule aufgenommen worden, doch müßte noch eine Veredlung des Gesangs bezüglich seines rein künstlerischen Gehaltes angestrebt werden. Beim Zeichnen ist zweierlei zu unterscheiden. Zunächst das geometrische Zeichnen, das mehr für das Gewerbeleben wichtig ist, sodann das künstlerische Zeichnen, „insoferne es Nachbildung der lebendigen Gestalten und gefällige Zusammenstellung ist und mit der Musik in eine Reihe tritt". Durch dieses Zeichnen mit seiner Beziehung auf das Schöne wird ein Volk der Barbarei entrissen. Auch in dieser Frage urteilt Schl. aprioristisch, wenn er schreibt: „Diesen Keim, der als Sinn für das Schöne dem menschlichen Geiste eingepflanzt ist, zu wecken und zu beleben, ist ein allgemein menschliches Interesse." Den Übergang zur rein leiblichen Gymnastik bilden die Hand- und Industriearbeiten [292]. Sie gehören eigentlich zur Geschäftstradition und damit haben sie keinen Platz in der Schule. Doch stehen die bestehenden Industrieschulen mit dieser Forderung in Widerspruch.

Handarbeit als formales Prinzip dagegen läßt Schl. gelten (Füllarbeiten) [293].

Die rein leibliche Gymnastik ist weder allein Arbeit, strenge Übung, die in die Schule fallen würde, noch reines Spiel, das der Familie zukäme. Sie steht vielmehr in der Mitte zwischen Spiel und Arbeit und gehört weder in die Schule, weil es keine strenge Übung ist, noch in die Familie, da sie Vereinigung größerer Massen voraussetzt [295]. Die Lösung lautet: „Die Jugend zu den gymnastischen Übungen in größeren Massen zu vereinigen, sie aber dann nicht sich selbst zu überlassen." Wer die Aufsicht dabei führt, ist ganz gleichgültig. Sodann darf der Familie durch die Gymnastik nichts entzogen werden [296]. An verschiedenen Stellen tritt Schl. warm für eine Kräftigung des Körpers ein [294 u. 295].

Das Prinzip des Unterrichts

Zu Eingang dieses Kapitels setzt sich Schl. hauptsächlich mit Pestalozzis methodologischen Bestrebungen auseinander, über die wir schon bei den früheren Vorlesungen gehandelt haben, und kommt zu der Ansicht: „Es muß ein gemeinsames Prinzip für den Unterricht rücksichtlich aller einzelnen Gegenstände geben" [297], denn alle stehen unter dem Begriff der Fertigkeit und haben alle eine besondere Beziehung zur Rezeptivität. Sein gemeinsames Prinzip liegt darin, „alles den Unterricht Betreffende so zu organisieren, daß jede Tätigkeit auch als Zweck an sich angesehen werden könne und auch die Befriedigung in sich selbst trage" [297/298]. Genauer präzisiert er dieses Prinzip weiter unten: „Die ganze Reihe von Tätigkeiten ist so einzurichten, daß alles, was die Zukunft erfüllt und als Aufgabe gestellt wird, seine Befriedigung in sich selbst und in dem Zusammenhang mit dem Vorhergegangenen trage. Die Kautel ist diese, daß der Jugend nichts gegeben werde, was bloß für die Zukunft seinen Wert habe. Verbindet man mit dieser Kautel den positiven Kanon, die möglich reichhaltigste Entwicklung dessen, was schon vorher da gewesen ist, so hat man das allgemeine Prinzip für die Methode auf diesem Gebiete, der Gegenstand mag sein, welcher er will" [298/299]. Zu dieser Formulierung kam Schl. von der Forderung des Selbstzweckes des Momentes, aber man kommt dazu auch von einem anderen früher aufgestellten Punkte aus, nämlich von dem, „daß die pädagogische Einwirkung im wesentlichen darin besteht, dem, was im gewöhnlichen gemeinsamen Leben von selbst erfolgen würde, durch Ordnung und Zusammenhang eine größere Intensität zu geben". Über das Prinzip der Ordnung, welche das Prinzip des Lebens ist, und das Prinzip der

Fortschreitung kommt er zum gleichen Resultat, wie oben vom Selbstzwecke des Momentes aus. Alles, was nicht mit diesem allgemeinen methodischen Prinzip in Übereinstimmung ist, lehnt er ab und kommt auf zwei Aberrationen seiner Zeit zu sprechen, die er ebenfalls beide ablehnt. Die erste Aberration ist die Wiedereinführung des Spiels in der Schule, die schon vom ethischen Standpunkt aus verkehrt ist, weil es eine „Schmeichelei der Jugend" sei [300]. Die andere Aberration ist die Forderung, es müsse mehr Geist in den Unterricht gebracht werden. Dagegen führt Schl. an, daß das Interesse der Jugend an solchen Einfällen nicht ein Interesse an der Sache, sondern nur eines an der Individualität dessen ist, der sie vorträgt. Nun erhebt sich die Frage, ob nicht auch das von Schl. aufgestellte Unterrichtsprinzip auf der einen Seite die Freude der Jugend störe durch seine Strenge (Ordnung und Fortschreitung), auf der andern Seite aber dem Schulernste schädlich werden würde (durch die Betonung des Moments und die Beziehung auf das Leben) [301]. Dagegen ist zu sagen, „daß nur in der Ordnung und Regel die Kraft des Menschen liege", und daß nichts zu befürchten ist, wenn nur die beiden Prozesse, die in jeder menschlichen Kraftäußerung liegen, Spontaneität und Rezeptivität, miteinander verbunden sind. Dieses Prinzip, angewandt auf die einzelnen Momente des Unterrichts, fordert, „daß alle Unterrichtsgegenstände in solche Elemente nur aufgelöst werden, in denen das Lebensprinzip noch ist, nicht in solche, die dann bloß als Mechanisches fortwirken können" [302]. Das richtige Verhältnis zwischen extensivem und intensivem Fortschreiten ist dadurch klargelegt, daß beides im Extrem abgelehnt wird, und daß die Ergänzung [die Wiederholung], die notwendig in jeden Unterricht hineingebracht werden muß, den Ausgleich zwischen beiden bildet [304]. Wie soll man angesichts des Gesetzes der Kontinuität der Fortschreitung die Talente behandeln, soll man die Talentierten begünstigen oder die Schwachen unterstützen? [305.] Der natürliche Ausgleich ist der, daß man die überschüssigen Kräfte der Talentierten zur Förderung der Schwachen benützt [306]. Doch muß hier vorsichtig zu Werke gegangen werden, um nicht Aufgeblasenheit der Fortgeschrittenen aufkommen zu lassen.

Sodann bringt Schl. einige Punkte aus der pädagogischen Praxis über Lesen und Schreiben. Als brauchbares Lesematerial hält er zweckmäßig ausgewählte biblische Geschichten und ein volkstümliches vaterländisches Geschichtsbuch [309]. Doch muß diesen Übungen im Lesen die geistige Gymnastik vorausgehen. Auch das Schreiben darf nicht bloß mechanisch sein, sondern muß sich an das logische Element eng anschließen [310].

Für die Hebung der Volksschule ist die Hauptsache, „daß die Erziehung ein gleichmachendes Prinzip ist, und also gegenwirkend gegen die fortwährend sich entwickelnde Ungleichheit. Gleichmachend ist sie aber nur, insoferne sie erhebend ist, die niedere Klasse der höheren nähernd“ [311]. Die Differenz zwischen den Regierenden und den Regierten darf nicht zu einer dauernden gemacht werden. Darum muß ein Übergang für Begabtere von der Volksschule in die höhere Bildungsstufe möglich sein. Es wäre aber verkehrt, wollte man dies dadurch begünstigen, daß man Stoffe aus der höheren Bildungsstufe in die Volksschule aufnimmt, denn dadurch würde ihre Einheit gesprengt werden und zudem würden sich auch mittelmäßig Begabte in den höheren Bildungskreis drängen [313]. Dann ist nicht zu vergessen, daß die Volksschule immer in einem gewissen Verhältnisse zu den allgemeinen politischen Strömungen steht.

Wie muß nun der Volksschullehrer beschaffen sein? Das erste, was er haben muß, ist die Fähigkeit „den verschiedenen Grad der Entwicklungsfähigkeit der Einzelnen in der Masse richtig zu fassen“. Dies ist Sache der Menschenkenntnis und muß ohne Theorie im Umgange mit den Menschen gewonnen werden. Eine weitere Anforderung ist die, daß der Lehrer eine eventuell nötig werdende Erweiterung der Unterrichtsgegenstände bewirken kann [314]. Alle anderen Anforderungen sind mehr relativ, da sie vom Zustande des Volkes abhängen, doch muß der Lehrer so viel mehr an Wissen als das Volk haben, „als das Fortschreitungsmaß einer Generation ist“ [315]. „Der Volksschullehrer muß daher der entwickeltste und gebildetste Mann im Volke sein, aber auch aus dem Volke, weil er rein für dasselbe ist“ [314/315].

Besondere Anstalten zur Bildung der Volksschullehrer kann man entbehren bei einem „relativ ruhigen, gleichmäßigen Zustand der Bildung und des ganzen Volkslebens“, es bedarf dann bloß einer „klugen Auswahl der Individuen“. Dagegen werden sie notwendig, wenn ein rascherer Fortschritt in der Entwicklung eines Volkes eintritt [316]. Wenn man nach der Beschaffenheit solcher Anstalten fragt, so ist prinzipiell festzuhalten, daß sie nicht Wissenschaft mitzuteilen haben, denn das Lehren braucht nicht auf „die ersten Prinzipien“ zurückzugehen, sondern es ist nur „Erweiterung und bestimmte Gestaltung der Mitteilung, eine besondere Art des Mitteilens, und dies ist etwas ganz Allgemeines“ [317]. Darauf kommt es beim Lehren an, daß das, was für jeden Kreis geeignet ist, zweckmäßig mitgeteilt werde. „Lehrer in jedem Kreise ist derjenige, der alles das, was in der Masse jedes Kreises ist, nicht nur auf vollkommener Weise, in höherem Grade, weiß, sondern in dem zugleich das Prinzip

der Mitteilung liegt." [317/318] Dies ist nun eine besondere Gabe und hängt nicht zusammen mit dem Besitz oder der Beschäftigung mit den ersten Prinzipien, wie umgekehrt die wissenschaftliche Bildung nicht Lehrgabe in sich zu haben braucht.

Der Termin der Volksschulentlassung soll nicht zu früh angesetzt werden, weil sonst der oben dargelegte Umfang der Volksschulbildung wieder enger wird [318]. Ein Hinausschieben der Entlassung liegt auch im Interesse der Kirche, da in dieser Periode das Religiöse abgeschlossen wird. Nach dem Volksschulaustritt geht die Erziehung wieder über in die Familie, wobei aber überwiegend die Geschäftstradition (das Technische) eintritt, was in die dritte Periode fällt.

Bildung der Jugend, die nicht zur Volksmasse gehört

Eigentlich müßte der Unterricht als Weiterentwicklung des schon Vorhandenen an und für sich für alle derselbe sein. In Hinsicht auf das Ende der Erziehung und auf das geistige Inventar am Ende der ersten Periode müssen doch auch in diese Periode schon Elemente aus höheren Bildungsstufen hereingenommen werden [319]. So ergeben sich uns dreierlei Schularten in dieser zweiten Periode:

Der Unterschied zwischen wissenschaftlicher Bildung und Bürgerschulbildung liegt darin, daß die wissenschaftliche Bildung überwiegend die „höhere formale Bildung" pflegt, während die Bürgerschule mehr die materiale (Beziehung zum praktischen Handeln) sich angelegen sein läßt [320].

II. Die Bürgerschule

Hier kann man nicht mehr weiterschreiten auf dem Boden der reinen Theorie, sondern man muß Rücksicht nehmen auf eine „bestimmte Bildungsstufe und auf einen vorhandenen Typus des Erziehungsgeschäftes". Aber nicht nur von diesen beiden Punkten ist die Theorie abhängig, sondern auch politische Verhältnisse beeinflussen sie, insoferne nämlich als die Bürgerschule in dem Falle eines leich-

teren Übergangs aus der mittleren Klasse in die regierende alle „leitenden [wissenschaftlichen] Prinzipien" zu überliefern hat; ist dagegen der Übergang von einer Klasse in die andere sehr schwer, so ist es „weniger notwendig und lobenswert, sie in das eigentliche wissenschaftliche Gebiet einzuführen" [321]. Doch darf man sich mit diesen Abhängigkeiten nicht zufrieden geben, sondern muß auch seinen Blick in die Zukunft, auf eine mögliche Änderung der Dinge, richten [322]. Die rein historische, d. i. altsprachliche, Bildung hat erstens den Nachteil, daß der Unterrichtsstoff im Leben meistens ein Totes ist und zweitens, daß die Gewerbe sich dadurch auf einer sehr niedrigen Entwicklungsstufe befanden. Er gibt den Rat, man möge aus den mittleren Schulen das Latein weglassen, „dagegen die Muttersprache ernstlicher treiben und damit die Mathematik verbinden, dann wird man hinsichtlich der formalen Bildung mehr erreichen, als bisher möglich war" [323]. „Es kann und wird aber ein ausgezeichnetes Talent an der Muttersprache einen ebenso sicheren Leiter haben wie an den alten" [324].

Das Gesamtgebiet des Unterrichts in der Bürgerschule

Der Unterschied zwischen dieser Bildung und der höheren wissenschaftlichen besteht darin, daß der Unterricht in der Bürgerschule sich mehr an die Volksschulbehandlung anzuschließen hat, also nicht auf die ersten Prinzipien der Wissenschaft zurückgehen darf. Doch sind, wie aus dem Späteren ersichtlich ist, die Fächer inhaltlich und formal so zu erweitern, daß sie dem Wissenschaftlichen nahekommen [329]. Rücksichtlich der Unterrichtsgegenstände scheidet Schl. in formale und materiale [325].

Das Gebiet der formalen Unterrichtsgegenstände umfaßt: Sprachunterricht und mathematischen Unterricht mit seinen Unterabteilungen Geometrie und Arithmetik. Für den Sprachunterricht ist der innige Zusammenhang des Grammatischen und Logischen festzuhalten, der bereits für die Volksschule postuliert wurde, und es kommt für die Bürgerschule nur eine Erweiterung des Sprachunterrichts in Betracht. Die mathematischen Fächer sind zu erweitern, doch „ohne sich in die Konstruktion der rein wissenschaftlichen Prinzipien einzulassen". An der Mathematik und dem Sprachunterricht haben wir solche Fächer, wo „das wissenschaftliche Talent auch ohne das Medium der alten Sprachen sich manifestieren kann", wobei zu berücksichtigen ist, daß Schl. zwei verschiedene höhere Talente annimmt, „das eine mehr beruhend auf dem Metaphysischen, das andere auf dem Mathematischen", aus denen die Beziehung zu den beiden obigen Fächergruppen ganz klar ersichtlich ist.

In das Gebiet der materialen Unterrichtsgegenstände fallen Geschichte und Geographie, Naturkunde mit ihren Unterabteilungen Naturgeschichte, Physik und Chemie und als neuer Gegenstand fremde lebende Sprachen[327]. Geschichte und Geographie sind so zu erweitern, daß der Zögling im späteren Leben die politischen Verhältnisse verstehen kann. Die naturkundlichen Fächer werden am besten angelehnt an die Geographie, doch dürfen sie nicht spekulativ, sondern müssen empirisch (in ihrer Beziehung auf das Geschäftsleben) behandelt werden. Von den neueren Sprachen kommen nur die in Betracht, deren Nationen in „unmittelbarem Verkehr mit der erziehenden Generation" stehen. Schl. empfiehlt zum Spracherwerb ein Verfahren, „das zwar nicht rein wissenschaftlich ist, aber doch sehr nahe an der Wissenschaft vorbeistreift, Zeit ersparend und schnell zum Ziele führend" ist [328]. Dieses Verfahren besteht darin, daß die Sprachen, die eingeteilt werden in romanische und germanische, auf komparativem Wege erlernt werden, wobei die Muttersprache die Grundlage abgibt. Die Einstellung Schl.s zu fremden Sprachen zeigt sich auch darin, daß er sie ins Gebiet der materialen Unterrichtsfächer und nicht in das der formalen einreiht.

Trotzdem die Bürgerschule gedacht ist für Männer des Handels, der Fabrikation und des Gewerbes, kann doch bei zweckmäßiger Organisation der Staat einen großen Teil seiner administrativen Beamten aus diesem Bildungskreise nehmen.

Die Methode ist, unbeschadet ihrer Gründlichkeit, abzukürzen. „Die Grundlagen bleiben immer die auf der ersten Bildungsstufe gegebenen Elemente; die Entwicklung ist ein stufenmäßiges Fortschreiten von der unmittelbaren Anschauung aus. Alle Erweiterungen, welche die Unterrichtsgegenstände der Volksschule in der Bürgerschule erlangen, sind darauf zu begründen. „Der ganze Unterricht muß auf dem Boden der Empirie bleiben, denn „je mehr wir für die mittlere Bildungsstufe die Empirie erweitern und veredeln, desto mehr bleibt für die höhere Bildung das rein Spekulative und die Herrschaft, welche dieses über alles ausübt". Trotz allem muß aber nach wie vor ein Übergang von der mittleren zur höheren Bildung möglich sein [330].

In Hinsicht auf den Endpunkt dieses Bildungszyklus ergeben sich zwei Stufen der bürgerlichen Schule: eine untere, eine bloße Erweiterung der Volksschule, die diejenigen durchlaufen, die möglichst früh ins Geschäftsleben übergehen müssen; sodann eine höhere Stufe, die „das Fragmentarische möglichst ausschließt und die einzelnen Disziplinen in ihrem Zusammenhange, jede von einem zusammenfassenden Prinzip aus, behandelt" [331]. Diese durchlaufen die „durch die Umstände besonders Begünstigten", die höheren Stände, die keine wissen-

schaftliche Bildung sich erwerben wollen und brauchen. Als Hauptaufgabe betrachtet auch hier Schl. das Erfinden abkürzender Methoden, doch solcher, durch die die Gründlichkeit eher gefördert als gehemmt wird [332].

Wenn man nun die Unterrichtsgegenstände der Bürgerschule nach ihrem Umfange und Verlauf charakterisiert, so kommt man zu der Feststellung, daß sie sich „extensiv gar nicht, intensiv nur dadurch von der Wissenschaft unterscheiden, daß es ihnen an der wissenschaftlichen Begründung und Behandlung fehlt". Der Unterricht in der Muttersprache, der in dieser Beziehung zunächst zur Besprechung steht, hat als Ziel: erstens „das vollkommene Verständnis dessen, was in der Muttersprache wirklich lebt"; zweitens „die vollständige Fertigkeit in dem Leben, in welches die Jugend übergeht, sich mit Sicherheit der Sprache bedienen zu können" [333]. Ältere Sprachzustände schließt Schl. aus und sieht nur das als lebendig an, „was aus dem gegenwärtigen Zustand der Sprache verständlich ist", welche Zeit ungefähr bis auf die Reformation zurückreicht. Die allgemeine Literatur der Muttersprache muß in den Bildungszyklus hineingezogen werden, doch so, daß man vom Neueren ausgeht und das Alte nur „subsidiarisch als Vergleichungsmittel in Beziehung auf das Gegenwärtige" zuläßt [334]. Die weiter zu erstrebende vollkommene Fertigkeit im Gebrauch der Sprache erstreckt sich für Schl. sowohl auf die Poesie als auch auf die Prosa, wobei in beiden Gebieten dem Produktionstrieb des Zöglings Gelegenheit gegeben werden muß. Bei der prosaischen Komposition ist zu unterscheiden zwischen einer vorher überlegten und einer aus dem Stegreife. Besonders das letztere ist Schl. sehr wichtig. Der Gang der Übung im Gebrauch der Sprache ist ein stufenmäßiger [335]. Für unbedingt erforderlich hält Schl. eine „gleichmäßige Fortschreitung der Übung im schriftlichen Ausdruck und der unmittelbaren mündlichen Produktion" [336]. „Auf dieser Stufe der Bildung wäre es das Unzweckmäßigste mehr Sorgfalt zu verwenden auf die Eleganz der schriftlichen Produktion, als auf verständige, klare Redeweise." Der Geschichtsunterricht ist für diese Stufe nur insoweit von Wichtigkeit, als er zum Begreifen der Gegenwart erforderlich ist. Deshalb kann die alte Geschichte in gewissem Sinne fragmentarisch gegeben werden, während die neuere „ausführlich und pragmatisch" behandelt werden muß, wobei genetisch zu verfahren ist [337]. Am zweckmäßigsten ist eine Anknüpfung an die Geographie. Für den Unterricht in den verschiedenen Fächern der Naturkunde ist ein Apparat von Anschauungsmitteln notwendig, dessen Größe allerdings von der finanziellen Leistungsfähigkeit der Anstalt abhängt [338]. Da nicht mehr wie bisher in der Volksschule die Sinnesentwicklung die Haupt-

sache ist, sondern der Verstand entwickelt werden, ein Komplexus von Vorstellungen festgehalten und zusammenhängende Anschauungen hervorgebracht werden sollen, so ist es besser, wenn typische Naturgegenstände aus allen Fächern und aus allen Weltteilen vertreten sind, als wenn nur ein Fach oder eine Landschaft erschöpfend in der Sammlung sich befindet [339].

Während Schl. für die Volksschule häusliche Arbeiten ablehnt, verlangt er sie für die Bürgerschulen, und zwar aus dem Grunde, weil die Produktivität, die unbedingt im Gleichgewicht mit der Rezeptivität stehen muß, in der Schule zu kurz kommt [340]. Sodann ist die Produktivität außer der Schule noch mehr erziehlich, weil hier der Lehrer nicht zurechtweisend eingreift. „Im Hause bei der Arbeit für die Schule, mehr sich selbst überlassen, geht der Schüler auf dem angefangenen, wenn auch auf falschem Wege weiter fort; die Anschauung eines solchen falschen Weges und die Erfahrung des Mißlingens ist etwas sehr Heilsames; die Schule kann dieses in solchem Maße nicht darbieten. Zur Selbsterkenntnis kann die Jugend nur gelangen durch eine Produktivität, in der sie sich ganz selbst überlassen ist; die Erfahrung des Mißlingens kann der Jugend nicht erspart werden" [341]. Doch sollen die häuslichen Arbeiten der Schüler so sein, daß der Lehrer „so wenig als möglich genötigt ist, außer der Schule die Zeit, die ihm zur eigenen Vervollkommnung dienlich ist, zu opfern".

Eine so differenzierte Organisation des Schulwesens, wie sie Schl. entwirft, erweckt auf den ersten Blick den Anschein, als wolle sie die bestehenden Differenzen steigern, während sie im Gegenteile, besonders wenn noch eine Erleichterung durch äußere Umstände dazukäme, einen Übergang von einer Schulart in die andere möglichst erleichtern will. Sogar die alten Sprachen werden sich vermöge des gründlichen Muttersprachunterrichts in der Bürgerschule bei einem Übertritt in die Gelehrtenschule bald erlernen lassen. Die Theorie nimmt Rücksicht auf die bestehenden Differenzen, zeigt sich aber als das „ausgleichende Prinzip" [342 u. 343].

Oft gebieten Familienverhältnisse, daß der Zögling der Bürgerschule außer der Familie ist. Der beste Ausweg wäre Unterbringung in guten Familien, in Lehrerfamilien oder in einem Zusammenschluß mehrerer Lehrerfamilien zu einem Ganzen [344]. Doch muß oft die Schule selbst das Familienleben ersetzen, und da ist nicht mehr die Frage, was besser ist, sondern wie das notwendige Übel am zweckmäßigsten eingerichtet werden könne. Soviel irgendwie möglich ist, müssen die Vorteile des Familienlebens auch in der öffentlichen Erziehungsanstalt vorhanden sein [345]. Deshalb fordert Schl.: beständige Aufsicht, die aber keine Beschränkung der Freiheit sein darf, eine natürliche Le-

bensweise, Möglichkeit des geselligen Verkehrs mit Familien außerhalb der Erziehungsanstalt, Anbahnung der Aufhebung der Unterordnung und Entwicklung der Selbständigkeit [346]. Dieses letztere ist für die Erziehungsanstalt das Schwerste, weil sich das in der Familie von selbst macht, vermöge des natürlichen Abnehmens der elterlichen Autorität, während die Differenz [das gegenseitige Verhältnis von Jüngeren und Älteren etc.] in den Erziehungsanstalten etwas Willkürliches annimmt. Am besten ist, wenn man die Differenzen, „die sich von selbst bilden, so lange und insoweit gewähren läßt, als sie sich in ihrer Reinheit erhalten" [347].

III. Die wissenschaftliche Bildungsstufe

Es darf vorausgeschickt werden, daß die Behandlung dieser Bildungsstufe schwächer ist als die der beiden vorausgegangenen, denn es fehlt ihr eine gewisse Zielsicherheit und Geschlossenheit. Man gewinnt oft den Eindruck, als gestehe Schl. der herrschenden Praxis zu viel zu zum Nachteil seiner Theorie und als halte er früher manches ferne, wie Vöhringer schreibt,[3] um seine dritte Stufe zu retten.

Anschließend an das schon früher Gesagte stellt Schl. fest, „daß aus dieser Bildungsstufe diejenigen hervorgehen sollen, die dazu geeignet und bestimmt sind, in der Generation, der sie angehören, als Leitende aufzutreten, und zwar in den verschiedenen Lebensbeziehungen, im bürgerlichen Leben, in der Wissenschaft und der Tradition der Kenntnisse und in der Kirche". Es ist also diese Stufe die wissenschaftliche, d. h. der Ort, „wo man die Prinzipien auffinden und anwenden lernen soll" [349]. „Hätten wir gesagt, der Ort, wo die Prinzipien mitgeteilt werden: so könnte daran ein Mißverständnis sich knüpfen. Es gibt hier keine Mitteilung; Mitteilung der Prinzipien beruht nur auf Autorität, diese hat in der Wissenschaft keine Geltung, nur eigene Überzeugung. Diese kann nur von innen herauskommen, also die Prinzipien müssen eigentlich selbst gefunden werden." Anfangs- und Endpunkt sind schwer festzustellen, weil man zu sehr auf faktische Verhältnisse Rücksicht nehmen muß. Das beste wäre ein Durchlaufen der Volksschule, dann der Bürgerschule und erst danach ein Eintritt in die wissenschaftliche Bildungsstufe. Nach verschiedenen Auslassungen über das damalige Mittelschulwesen kommt Schl. zu der lösenden Formel: „Die wissenschaftliche Bildungsstufe beginne, sobald sich die Befähigung der Individuen sicher manifestiert hat; ihre Dauer sei nicht beschränkt, ihr Endpunkt nicht bedingt durch äußere

[3] Vöhringer im Jahrbuch des Vereins für wissensch. Pädagogik. Jahrgang und Fundort nicht mehr erinnerlich.

Umstände“ [352]. Dazu kommt noch, daß die wissenschaftliche Bildung schon die Realbildung voraussetzt, und daß ihr erstes Stadium einen allgemein wissenschaftlichen Charakter hat, während das zweite Stadium schon die teilweise über die Erziehung hinausgehende Vorbereitung fürs Leben ist. Sodann fordert Schl., daß auch von den Bürgerschulen über eine eigene noch zu errichtende Schulgattung der Weg zur Universität frei werde [354].

Bei der Charakterisierung der neuen Elemente der wissenschaftlichen Bildungsstufe leiten Schl. zwei Gesichtspunkte: erstens „der Anteil an der Leitung der öffentlichen Angelegenheiten setzt ein tieferes geschichtliches Leben voraus“, zweitens hat er zur Grundlage „eine tiefere spekulative Bildung“. Im wesentlichen wird also diese Bildungsstufe Historie und Philologie sein, „jedoch ohne das Verständnis der spekulativen Prinzipien vorauszusetzen“ [355].

Das Gesamtgebiet der Unterrichtsgegenstände in dieser wissenschaftlichen Bildungsstufe besteht aus dem fremdsprachlichen Unterricht, dem Geschichtsunterricht, der Geographie, dem Naturstudium, der Mathematik und der Muttersprache.

Was den Sprachunterricht betrifft, so ist bisher der Umfang der Sprachstudien viel zu eng und zu willkürlich nur auf die beiden klassischen Sprachen Latein und Griechisch ausgedehnt worden. Es müßten auch semitische, indogermanische und chinesische Sprachen betrieben werden, um eine Komparation herbeizuführen, die unerläßlich ist, wenn die Sprachübung soll Vorübung sein zum Auffassen spekulativer Prinzipien. Die Methode des fremdsprachlichen Unterrichts muß eine solche sein, die „alles Tote und alle Fortschreitung der Art, daß eine Menge materieller Kenntnisse, abgesehen von einem eigentlichen Gebrauch, mitgeteilt werden“, vermeidet [356], und so dürfen die alten Sprachen nicht anders betrieben werden wie Muttersprache und neue fremde Sprachen. Mit dieser Regel ist zugleich die Frage nach dem Beginn des Unterrichts in den alten Sprachen beantwortet [357]. Das bloß Mechanische kann man aber in die Zeit der frühen Jugend, wo noch die Indifferenz von Spiel und Ernst ist, verlegen [358]. Weiter hängt eng damit zusammen der Wert oder Unwert der Gedächtnisübungen. Solche eigentliche Gedächtnisübungen lehnt Schl. ab und stellt sie auf die gleiche Stufe wie die Strafen, die auch allmählich aus dem Gebiete der Erziehung verschwinden müssen [361]. Und zwar ist an dieser Ablehnung nicht nur die obige Regel, daß nichts Totes gelernt werden solle, schuld, sondern in gleichem Maße auch seine eigenartige Auffassung vom Wesen des Gedächtnisses. So schreibt er: „So kommt denn alles darauf an, daß nur momentan aufgefaßt werde; aus diesem momentanen Auffassen, verbunden mit

fortdauerndem Interesse, entsteht dann das Festhalten, das Gedächtnis. Das Festhalten ist notwendige Folge des Interesses an einer Sache, das Gedächtnis selbst ist nichts anderes als das momentane Produkt des natürlichen Interesses." [360] Ein beredtes Zeugnis für seine Auffassung vom Menschen als einem überwiegend Spontanen geben die Ausführungen S. 361 u. 362, wo Schl. von der Seite der Spontaneität (Produktivität) und Rezeptivität aus die Methode noch betrachtet. „Im Anfange muß die Produktivität mit der Rezeptivität vollkommen im Gleichgewicht stehen", aber sobald das Auffassen der Sprache in ihrer Eigentümlichkeit so weit schon vollendet ist, „daß man imstande ist, eigene Observationen über die Eigentümlichkeit der einzelnen Schriftsteller zu machen, dann ist dasjenige erreicht, was die eigene Produktion leisten sollte" [361]. „Es läßt sich gar kein lebendiges Auffassen der Sprache denken ohne eigene Produktion, aber eben eine solche, die ihr bestimmtes Maß hat, über welches hinaus sie ihren Zweck verfehlen und zum Nachteil der Rezeptivität gereichen würde" [362]. Das ganze Ziel des Sprachunterrichts ist, „sich der Sprache in ihrem ganzen Lebenskreise, soweit er vor uns liegt, zu bemächtigen", und dazu sind zweckmäßige Chrestomathien besser als ermüdende Lektüre nur eines oder einiger Autoren. Aus dieser oben angeführten starken Betonung der Produktivität ergibt sich auf dieser Stufe noch mit mehr Notwendigkeit die häusliche Arbeit. „Je weiter die Selbsttätigkeit sich entwickelt, desto mehr soll sie in Anspruch genommen werden, folgt man diesem Kanon, dann würde zweckmäßiger sein, weniger Unterrichtsstunden, mehr Arbeitsstunden festzusetzen unter geregelter Beaufsichtigung und Leitung" [364]. Die spekulative Seite des Sprachstudiums bleibt der höheren wissenschaftlichen Bildungsstufe übrig, den Universitäten.

Im Geschichtsunterricht ist jetzt nur mehr das Spekulative ausgeschlossen, alte und neue Geschichte sind gleichberechtigt nebeneinander. Das Ziel des Geschichtsunterrichts ist: „Die Geschichte des Menschengeschlechts in ihrem Verlauf als ein Ganzes soll zusammengeschaut werden; ein allgemeines lebendiges Bild der Völkergeschichte muß gegeben werden" [365]. Dieser „synthetische Pragmatismus", dieses „komparative Zusammenschauen", welche beiden Namen Schl. seinem Geschichtsunterricht auf dieser Stufe gibt, bildet einen Übergang zur eigentlichen philosophischen Behandlung der Geschichte.

Die Geographie wird jetzt mehr physisch, ethnographisch und politisch behandelt, mit der Geschichte verknüpft und bildet im Verein mit der letzteren ebenfalls den Übergang zum Spekulativen [366].

Die mathematischen und naturkundlichen Fächer sind im wesentlichen gleich ausgedehnt wie in der Bürgerschule, eher könnte eine

Verkürzung in einigen, z. B. in der Physik, vorgenommen werden, „um Raum für die Philologie zu gewinnen", welche doch das Typische der wissenschaftlichen Bildungsstufe ist [369].

Für den Sprachunterricht in der Muttersprache verlangt Schl. eine gleichmäßige Ausbildung der schriftlichen und mündlichen Ausdrucksweise, und zwar müssen mündliche Übungen durchaus in der Schule angestellt werden [370 u. 371]. Dazu kommt noch ein neues Element für diese Bildungsstufe: „Die Ausschmückung der wesentlichen Gedankenreihen und der Wohlklang der Sprache im Vortrage", wobei aber nicht die künstlerische Mitteilung der Gedanken gemeint ist, die für die höchste Stufe der Bildung vorbehalten bleibt. Für die Übungen in freier Rede gilt vor allem der alte Kanon, daß kein Sprung gemacht werden darf [373].

In einer Vergleichung der bestehenden Unterrichtsanstalten mit der aufgestellten Theorie findet Sch., daß erstere in vielem hinter letzterer zurückbleiben. Den Ausweg zu einer Verbesserung des unvollkommenen Zustandes erblickt er zu allererst darin, daß „die Kunst der Mitteilung zur größeren Vollkommenheit gebracht werde: Die Methoden müssen besser werden. Es kommt also zuerst darauf an, daß die Methodik aufhöre, eine schwankende, willkürliche zu sein" [376]. Weiterhin darf der Staat „die fortschreitende Entwicklung nicht hemmen, sondern [muß sie] fördern" [377]. Doch wendet sich Schl. gegen ein zu oftes und zu vieles Reformieren, weil dies die Staatsautorität schwächt, und er faßt nach einem längeren Diskurs über das Verhältnis des Staates zur Erziehung dieses dahin zusammen, „daß das Unterrichtswesen zu gewissen Zeiten und unter gewissen Umständen, besonders wo ihm ein neuer Schwung gegeben werden soll, in den Händen der Regierung sein kann; aber daß es auch wieder heilsam ist, wenn dies wieder aufhört" [379].

IV. Die Erziehung im engeren Sinne in der zweiten Periode

In zwei Abteilungen trennt Schl. diese Erziehung im engeren Sinne, in die Entwicklung der Gesinnung und in die Leitung des Betragens, wobei er besonders Rücksicht nimmt auf die mittlere und höhere Bildungsstufe [380].

Für die Entwicklung der Gesinnung kommt zweierlei in Betracht, erstens die Belebung des religiösen Prinzips, sodann die Erregung des Gemeingeistes. Die Belebung des religiösen Prinzips gehört in die Familie und in die Kirche und hat somit mit der Theorie der Erziehung nichts zu tun. Die Andachtsübungen und den Religionsunterricht, die man als Ergänzung der Familienerziehung in den Schulen eingeführt hat, lehnt Schl. beide ab [381]. Wenn die Schule aber zugleich Er-

ziehungsanstalt ist und die Familie vertritt, so muß sie natürlich auch das religiöse Prinzip aufnehmen [382]. Anders verhält es sich mit der Erregung des Gemeingeistes. Diese geht teilweise von der Familie, teilweise von dem gemeinschaftlichen Leben der Jugend aus, wobei festzuhalten ist, daß keines ohne das andere sein darf [382 u. 383]. Der Gemeingeist, den man bezieht auf eine bestimmte Verbindung der Menschen untereinander, kann von zweifacher Art sein. Egoistisch und darum sittlich nicht zu billigen ist der Gemeingeist, wenn er bloß ist „das Interesse für den bürgerlichen Zustand in seiner besonderen Form, in den Einzelnen sich kräftig erweisend, in allen dasselbige und auf dies gemeinschaftliche Leben gerichtet" [382]. Sittlich dagegen ist er, wenn er nicht bloß „ein Produkt der Not [ist], sondern auch das Produkt der Intelligenz, etwas durch sie Aufgegebenes, und der besondere Typus, den ein bürgerlicher Zustand annimmt, soll nicht im Widerspruch mit der Intelligenz stehen, sondern die eigentümliche Lösung einer allgemeinen Aufgabe sein, eine individuelle Modifikation des ethischen Prinzips. Dann ist aber der Gemeingeist auch etwas Kosmisches, Allgemeines und wahrhaft Menschliches und Sittliches" [383]. Die Entwicklung des Gemeingeistes ist „ein reiner Naturprozeß in Beziehung auf die Intelligenz; absichtlich läßt sich wenig dafür tun" [384]. Ist der Zögling für den Gemeingeist unempfänglich, so kann dieser Mißstand drei Wurzeln haben. Zunächst kann der Mangel in der Familie selbst liegen, dann muß auf diese korrektiv gewirkt werden, was aber eine ethische Aufgabe ist. Sodann kann eine Unempfänglichkeit im Zögling selbst liegen, doch so, daß sie nicht naturbedingt ist, sondern den Charakter der Schuld trägt, dann tritt die Mißbilligung von seiten des Erziehers ein. Alle anderen Strafen und ein „großer Wortreichtum" nützen nichts. Dann kann drittens die Unempfänglichkeit ein konstanter Fehler im Individuum sein, dieser kann dann durch Erziehung auch nicht beseitigt werden, und man kann bloß daraus schließen, daß der Zögling nicht in das Leben werde eingreifen können. In den öffentlichen Anstalten wird besonders durch die Ordnung und durch Einrichtungen des gemeinsamen Lebens auf die Gesinnung gewirkt. Doch darf der Gemeingeist der Schulen nicht im Widerspruch mit dem der bürgerlichen Gesellschaft stehen. Gegen den Gemeingeist im Leben der Jugend unter sich ist nichts einzuwenden, wenn er nicht zum Korporationsgeiste wird und wenn zwischen Lehrern und Zöglingen Einverständnis herrscht, daß also der Gemeingeist der Jugend sich nicht gegen den Lehrer wenden kann [386 u. 387].

Die Leitung des Betragens ist eigentlich schon in der Gesinnungsbildung eingeschlossen, doch wird es immer einzelne geben, „die eine

sittliche Ausartung darstellen, sei es Fehler der Natur oder Folge früherer Eindrücke, Folge der schlechten häuslichen Erziehung" [388]. Willkürliche Strafen lehnt Schl. auch hier wieder ab und läßt nur die Mißbilligung gelten. Doch kann der Fall vorkommen, daß man bei einem Zurückbleiben des sittlichen Gefühls, in welchem Falle die Mißbilligung nicht angreift, zu wirksameren Mitteln greifen muß. Nur für mutwilliges Zurückbleiben darf Strafe erfolgen, nicht aber für unverschuldetes [389]. Die öffentlichen Prüfungen, durch die man glaubt, die Leitung des Verhaltens sich zu erleichtern, sind „in der Tat etwas Unzureichendes" [390]. Eine Entfernung aus der Anstalt, manchmal sogar ein Ausschluß von allen Anstalten, sollte eigentlich nicht von der Schule, sondern vom Gemeinwesen ausgesprochen werden [391].

Der Übergang zur dritten Periode, zu der wir nun gelangen, wird schon dadurch vorbereitet, daß die persönliche Autorität allmählich abnimmt, während die Selbstbestimmung zunimmt [392]. Für die Schule kann dieser Kanon nur in intellektueller Beziehung Berechtigung haben, insoferne als die selbständigen Arbeiten zunehmen. Wenn die Schule zugleich Erziehungsanstalt ist, so muß natürlich auch der moralischen Selbstbestimmung Rechnung getragen werden. Im häuslichen Leben haben die Kinder trotz des obigen Kanons, Befehlen der Eltern genau so nachzukommen wie die andern, bloß sollte das Befehlen langsam abnehmen, damit die moralische Selbstbestimmung geweckt werde und sie ohne Befehl das, was notwendig ist, tun.

Der Termin des Austritts fällt in der Regel in die Zeit zwischen der kirchlichen Mündigkeit und der bürgerlichen Volljährigkeit [393]. Eigentlich sollte er an keine andere Bedingung gebunden sein als daran, „daß vollständig geleistet sei, was der Beruf erfordert". Die am Ende dieser zweiten Periode einsetzende Berufswahl setzt eine Übereinstimmung der Eltern und der Zöglinge über den einzuschlagenden Beruf voraus. Doch liegt dies außerhalb der pädagogischen Theorie. Zur Berufswahl muß die Schule den Eltern Rechenschaft ablegen, daß diese über die Qualitäten ihrer Kinder informiert sind. Eine richtige Lösung für diese Rechenschaftsablage hat man bisher noch nicht gefunden. Eine solche dem Staate gegenüber ist nicht erforderlich, denn fürs erste stehen die Schulen gar nicht in unmittelbarer Beziehung zum Staate und fürs zweite gehört das, was der öffentliche Staatsdienst verlangt, zu dem Eintritt in diesen und nicht zu dem Austritt aus den Schulanstalten [394].

6. Dritte Periode

Diese Periode, die nur mehr äußerst fragmentarisch behandelt ist, hat es mit der Erziehung für den Beruf zu tun. Zunächst: Wie voll-

zieht sich die Erziehung für die, welche aus der Volks- und der Bürgerschule in das mechanische und technische Gewerbsleben übergehen? Nach der zweiten Periode, die für den einen früher, für den anderen später endet, treten die Schüler beider Schulgattungen ins Familienleben zurück und es beginnt für beide das Berufsleben oder doch die spezielle Berufsvorbildung [395]. Das gemeinsame Leben, das in der Schule organisiert war, muß nach dem Schulaustritte weiter organisiert und weiter geführt werden, oder wo ein gemeinsames öffentliches Leben schon vorhanden ist, muß der Austretende sofort das Recht des Eintritts haben [396]. Wie ist nun dies zu bewerkstelligen? In Beziehung auf die Entwicklung der Fertigkeit, den Unterricht, sind Schulen, Handwerkerschulen etc., zu gründen [397], doch sollte eine Spezialisierung hintangehalten werden [398]. Ist diese nicht aufzuhalten, so muß ein Gegengewicht geschaffen werden in der Organisation eines gemeinsamen Lebens „als Fortsetzung des vorangegangenen Lebens in der Schule in Beziehung auf die freie Tätigkeit und das Spiel". Diese beiden Formen des gemeinsamen Lebens müssen sich ergänzen. Um die gewünschte Gemeinschaft ohne Reaktion hervorbringen zu können, gibt Schl. die Formel: „Die allgemeine und dem Hauptmaterial nach gymnastische Vereinigung der Jugend muß im Verhältnis mit der in der Gemeinschaft bestehenden Sitte organisiert sein, aber so, daß sie eine größere Annäherung zur Gleichheit und minder begrenzten Gemeinschaft darstelle, ohne die noch feststehenden Grenzen einreißen zu wollen" [399]. Was das Verhältnis der Unterordnung der Jugend betrifft, so muß die Selbständigkeit allerdings zunehmen, aber der Gehorsam doch noch weiter walten [401].

Die höchste Bildung findet statt auf den Universitäten [402]. Es wäre zu einem wirklich ausführlichen Verständnis der Schl.schen Gedanken unerläßlich notwendig, seine Schrift: „Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinne. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende" (scil. die Berliner] zu erörtern. Doch da darin fast nichts in unsere Arbeit Einschlägiges enthalten ist, seien nur in kurzer Form die Hauptgedanken der über dieses Thema vorliegenden Vorlesungen wiedergegeben. In diesem letzten Stadium der Erziehung ist „die Anleitung zur Wissenschaft und die besondere letzte Vorbildung für diejenigen verschiedenen Geschäfte, welche die höchste Leitung der öffentlichen Angelegenheiten in sich schließt, verbunden" [402/403]. Allerdings ist die gegenwärtige Form der Universität „dem Zwecke nicht ganz entsprechend". Denn die philosophische Fakultät müßte die Basis sein für alle Studien [404]. Daran müßte sich anschließen ein Zyklus der einzelnen Wissenschaften der nun als Studium ge-

wählten Fakultät; an die einzelnen Fakultäten haben sich die Seminarien anzureihen [405].

Was die sittliche Seite und die damit zusammenhängende Disziplin betrifft, sind die drei Hauptformen des Universitätsbetriebes zu unterscheiden: die englische, die evangelische in Deutschland und die katholische, von deren Wesen aus Disziplin und Sitte anders erscheinen [406]. „Gründlich scheint hier durch nichts anderes als vonseiten eines öffentlichen Lebens aus geholfen werden zu können" [407]. Weiter unten stellt Schl. die Maxime auf: „Je mehr die Intelligenz ausgebildet wird auf den verschiedenen Bildungsstufen, desto weniger kann irgend etwas durch fremdartige Motive ausgerichtet werden; alle Wirkungen auf das Sittliche können nur vom Gemeingeist ausgehen, von einer bestimmten Ordnung und dem Einfluß derselben auf den Einzelnen; nur die freie und kräftige Äußerung des sittlichen Urteils muß vorwalten" [408]. Bezüglich der sittlichen Leitung kommt man in ein großes Dilemma, denn die Hochschulstudierenden genießen zwei Rechte mit- und nebeneinander: das Vorrecht der Minderjährigkeit dem Gesetze gegenüber und daneben das Vorrecht der Großjährigkeit, insoferne als sie vollkommen frei sind. Wollte man sie auch gesetzlich für volljährig erklären, so wäre das ein Sprung, von dem sie später wieder zurück müßten in geleitete Stellen; wollte man sie auch von der Hochschuldisziplin aus für minderjährig erklären und in ihrer Selbständigkeit einschränken, so würde die akademische Freiheit aufgehoben, die sowohl historisch als auch ideal, nämlich durch die ausschließliche Herrschaft des spekulativen Prinzips, das auch ein Recht hat, sich im Leben zu manifestieren, sanktioniert ist [408 u. 409]. Die beste disziplinarische Gewähr wäre, wenn das Prinzip der Wissenschaft als das höchste leitende in den Studierenden zur rechten Geltung kommen würde [410].

Der Übergang aus dem akademischen Leben in die öffentliche Tätigkeit muß so geschehen, daß die ersten Stufen des öffentlichen Dienstes nicht in einen zu servilen Zustand hinabdrücken [415]. Das gefährlichste und schlimmste Ende der Erziehung wäre es, wenn der Zögling zu Heuchelei, Schmeichelei, devoter Unterwürfigkeit seine Zuflucht nehmen müßte. Im Gegenteil, er, der ins praktische Leben übertritt, soll von Anfang an schon geehrt werden, wenn er „seine Fähigkeit, leitend aufzutreten, dokumentiert hat" [416].

III

VERGLEICHUNG DER BEIDERSEITIGEN ERZIEHUNGS- UND UNTERRICHTSLEHREN SOWIE IHRER GRUNDLAGEN

Wenn wir nun nach der Darlegung der beiden Erziehungssysteme mit Berücksichtigung ihrer philosophischen Grundlagen und der jeweiligen Quellen dazu übergehen, diese beiden Systeme zu vergleichen, so müssen wir immer im Auge behalten, daß R.s, des ungestümen und leidenschaftlichen Apostels, Ideen bei Schl. einerseits durch persönliche Eigenschaften des letzteren (Streben nach Harmonie, strenges Systematisieren etc.) sowie anderseits durch politische Motive („Demagogenriecherei" in Schl.s Zeit), wie oben schon hinreichend ausgeführt wurde, äußerlich besehen, an ihrer ursprünglichen Gewalt und ihrem Pathos eingebüßt haben, innerlich besehen aber trotzdem oftmals ebenso extrem von Schl. wie von seinem Vorgänger R. formuliert sind.

Daß eine weitgehende Beeinflussung Schl.s durch R. stattfand, ist nach dem oben Ausgeführten nicht mehr von der Hand zu weisen. Und zwar fanden wir zunächst, daß Schl. unbedingt in seiner frühesten Zeit, besonders aber in seiner eigentlichen Studentenzeit, mit R.s Werken durch seine Freunde bekannt geworden sein mußte.[1] Wir konnten zwar nicht direkt diese Kenntnis der R.schen Werke nachweisen, aber der indirekte Beweis, den wir oben antraten, ist m.A.n. ebenso zwingend; denn es ist ausgeschlossen, daß zwei Freunde, die in „intellektueller Ehe" miteinander lebten, wie Brinckmann von seinem damaligen geistigen Arbeiten mit Schl. sich ausdrückt, nicht auch Ideen austauschten über den von Brinckmann abgöttisch verehrten R. Da diese Berührung Schl.s mit R. — trotzdem sie psychologisch zur Anerkennung zwingt — äußerlich besehen angefochten werden könnte, wurde oben, um ganz sicher zu gehen, dargelegt, daß Rousseau-Ideen Schl. noch aus unendlich vielen Quellen zuflossen. Dies geschah einerseits dadurch, daß die großen Vorgänger beider Männer die gleichen waren: Plato, Leibniz sowie Spinoza auf der einen Seite, Montaigne auf der anderen.[2] Gerade die für beide fast gleich starke Beeinflussung durch Plato und Leibniz scheint für die beiderseitige Pädagogik und die ihr zugrunde liegende Philosophie

[1] cf. o. [= oben] S. 142—147. [2] cf. o. S. 1—21, 157—162.

nicht hoch genug angeschlagen werden zu können, womit aber nicht gesagt sein soll, daß nicht auch Montaigne beiden weitgehende Anregungen gab. Zu alledem kommt noch dazu, daß Schl. fast alle damaligen nachrousseauischen Pädagogen und Philosophen wie Pestalozzi, Fichte, Kant, Goethe, Basedow, Jean Paul, A. H. Niemeyer, W. v. Humboldt etc. aus ihren Werken und zum großen Teil auch aus persönlichem Verkehr kannte, wie oben[3] dargelegt wurde. Wesentlich erscheint, daß der Philosoph, mit dem sich Schl. fast zehn Jahre lang intensiv beschäftigte und zu dem er anfänglich mit maßloser Bewunderung aufblickte, Kant, R. bereits in seiner richtigen Tendenz erfaßte, als er den Satz schrieb, daß R. nicht in den Naturzustand zurückgehen, sondern bloß zurücksehen wollte, und im ganzen gesehen schon die universelle Tendenz der R.schen Werke richtig herausarbeitete.[4]

Des weiteren zeigt es sich — es ist auch dies sehr wesentlich für die Vergleichung —, daß die beeinflussende Wirkung R.s auf Schl. äußerlich besehen eine abnehmende Größe ist, daß in seinen Jugendwerken[5] die Rousseau-Gedanken noch offener zutage traten, daß aber, wie man auch aus den chronologisch nacheinander dargelegten Vorlesungen ersehen kann, die angeeigneten Ideen immer mehr verdeckt wurden. Innerlich angesehen bleiben aber trotzdem die meisten Punkte bestehen und nur einige müssen sich auch innerlich Einschränkungen und Ergänzungen durch andere Prinzipien gefallen lassen.

1. Naturgemäßheit

Der tiefste Gedanke nun, wenn ich richtig sehe, worin die beiden Pädagogen zusammentreffen, ist das Basieren der Pädagogik auf den Naturbegriff. Allerdings muß man im Auge behalten, daß genannter Begriff bei Schl. von einer tieferen, wenn man so sagen darf philosophischeren Art ist als bei R., denn Schl. ist in dieser Frage überwiegend beeinflußt von Spinoza, und sein Naturbegriff ist vielmehr das Ergebnis intellektueller Tätigkeit, während R. ihn mehr mit dem Herzen fühlte, mit der Phantasie schaute, ohne ihn begrifflich weiter zu formulieren. Daß der Naturbegriff die Dominante des pädagogischen und philosophischen Arbeitens R.s war, wurde oben dargelegt.[6] Bei Schl. nun liegt die Sache nicht ganz so klar. Allerdings kann man aus seinem immer wiederkehrenden philosophischen Zentralsatz von dem Naturwerden der Vernunft und dem Vernunftwerden der Natur, wobei in höchster Vollendung Natur

[3] cf. o. S. 147—157. [4] o. S. 55. [5] cf. o. S. 162—168. [6] o. S. 48—51, 51—55.

Vernunft und Vernunft Natur ist,[7] folgern, daß seine Pädagogik auf der Natur basieren werde. Außerordentlich wichtig ist sein Zugeständnis in dem „System der Sittenlehre", daß die von ihm geforderte Identität von Vernunft und Natur [also die Quintessenz seiner Philosophie, besonders seiner Ethik] dasselbe sei, was die Stoiker „der Natur gemäß" nannten.[8] Schl. geht aber noch viel weiter, aus seinen deterministischen Ansichten heraus kommt er einmal zu der Formulierung, er habe „die vollkommenste Überzeugung, daß alles in der Gesamtheit des Naturzusammenhanges vollständig bedingt und begründet ist" [Glaubenslehre § 46, 2]. Hier ist also der Naturbegriff in der extremsten möglichen Form präzisiert und geht weit über das hinaus, was R. verkündete, der zwar auch das Weltall und seine Gesetzmäßigkeit betonte, aber immer und immer wieder die Willensfreiheit des Menschen als etwas Naturgegebenes und von der Allnatur Unabhängiges erklärte. Hätte Schl. nun konsequent von diesen philosophischen Prämissen aus seine Pädagogik verfaßt, so wäre er zu weitaus extremeren Forderungen gekommen als R. Fremde, außerwissenschaftliche Gründe veranlaßten ihn aber, wie wir sahen, seine Grundgedanken möglichst zu verschleiern, und wir können auch hier verfolgen, daß er die Naturgemäßheit in seinen pädagogischen Vorlesungen immer wieder — aber nicht klar ersichtlich — forderte, allerdings nicht in einem Maße, wie es der oben genannte Satz vermuten lassen sollte. Und zwar fällt auf, daß Schl. da, wo er von der Erziehung rein von seiner Theorie aus spricht, weit mehr die Natur betont, als da, wo er auf das Vorhandene Rücksicht nimmt. Dieses Rücksichtnehmen auf und dieses Anknüpfen an das Gegebene ist einerseits das Große an Schl.s Pädagogik, anderseits aber läßt es seine eigentlichen philosophischen und pädagogischen Ansichten nicht klar zutage treten. Was nun das Naturprinzip für die Pädagogik betrifft, so stellt Schl. fest, daß die Erziehung sich erst allmählich und gleichmäßig mit dem natürlichen Entwicklungsprozeß entwickelt,[9] daß die Vernunft, „so gewiß sie zu seiner [des Kindes] Natur gehört und die Natur in jedem eine lebendige Kraft ist, sich von selbst erheben" werde,[10] daß das Beibringen höherer oder spezieller Kenntnisse dem Kinde „ein tyrannisches Vorgreifen der Natur" wäre,[11] ferner daß die Erziehung kein Recht habe, auf eine Änderung der persönlichen Konstitution. „Jeder soll sie zur höchsten Vollendung entwickeln, so wie sie in besonderer Art die menschliche Natur darstellt."[12] Auch dem Satze: Der Natur sei freier Lauf zu lassen und es seien ihr keine Hindernisse in den Weg zu legen, stimmt Schl. unter gewissen

[7] o. S. 188—191. [8] o. S. 189. [9] o. S. 197. [10] o. S. 202. [11] o. S. 206. [12] o. S. 218.

Umständen zu.[13] Die Entwicklung des Gemeingeistes nennt er einen „reinen Naturprozeß in Beziehung auf die Intelligenz; absichtlich läßt sich wenig dafür tun." [14] Ferner sind es mehrere Stellen, an denen er eine Frage lediglich mit dem Naturgemäßheitsprinzip entscheidet. So heißt es z. B.: „Warum soll man diese Entwicklung hemmen? Es ist ja die rein naturgemäße Weise."[15] An anderer Stelle lehnt er alles plötzliche Übergehen ab, „weil es der Natur nicht gemäß ist."[16] An zahlreichen anderen Stellen, die wir oben schon mitteilten,[17] leuchtet sein Naturgemäßheitsprinzip heraus. Man mag diese Art der Feststellung von Übereinstimmungen, wie sie eben angewandt wurde, für kleinlich halten, aber bei Schl., der eben so „gefährliche" Ansichten nicht klipp und klar ausspricht, kann in Hinsicht auf die Verwendung des Naturbegriffes in der Pädagogik nicht anders gearbeitet werden. Überblickt man generell das eben Behandelte, so wird man sagen dürfen: es liegt beiden Systemen der Naturbegriff zugrunde und zwar bei Schl. — dem Deterministen — in einer an sich oftmals extremeren Prägung als bei R., dem Indeterministen. Der philosophische Gehalt des Naturbegriffs ist sicherlich nicht von R., sondern in der Hauptsache von Spinoza. R. wird jedenfalls die Grundstimmung für das Naturideal in Schl. vorbereitet und ihm die Anwendung auf die Pädagogik gelehrt haben; die Abhängigkeit ist also mehr als eine formale, wie als eine materiale anzusprechen.

2. Problem des Bösen

Mit dem Naturprinzip hängt untrennbar zusammen das Problem des Bösen. Bei R. sahen wir, daß es das Zentralproblem seines ganzen geistigen Wirkens war.[18] Der Mensch ist an sich gut — die Völker sind schlecht, das ist R.s feste Ansicht und in diesem Punkte macht er prinzipiell nicht die geringsten Konzessionen, man mag eine Schrift von ihm durchsehen, welche man nur will. Auch sahen wir oben die metaphysische Verankerung und Wendung dieser Ansicht in dem klassischen Briefe an Voltaire über den Optimismus, wo er schreibt, daß es deutlicher wäre, wenn er statt „alles ist gut" sagen würde „das All ist gut" oder „alles ist gut für das All", d. h. jedes materielle Wesen ist so gut als möglich in Hinsicht auf das Ganze organisiert. Weiterhin ist er der festen Überzeugung, daß alles, was sich aus dem Zögling von selbst entwickelt, gut ist; weit entfernt ist er — man kann dies nicht genug betonen — von der Auffassung, daß nun jeder lebende Mensch, wie es oft aufgefaßt wird, gut ist, sondern gut ist

[13] o. S. 236. [14] o. S. 296. [15] o. S. 274. [16] o. S. 267. [17] o. S. 262, 263, 264, 268, 269, 274, 291. [18] o. S. 56—60, auch für das Folgende.

dieser Mensch bloß vor der Vergesellschaftung, also seiner reinen Natur nach. Ist bei R. für jeden Forschenden der Naturbegriff die crux, so hat man bei Schl. seine liebe Not mit dem Problem des Bösen. Wie wir oben schon sahen, geht er diesem schwierigen und für ihn in seiner angefeindeten Lage so gefährlichen Problem sorgfältig aus dem Wege; er schiebt es aus der Pädagogik hinaus, löst es ein paarmal approximativ in seinen pädagogischen Vorlesungen, um einigermaßen wenigstens eine Grundlage zu haben, eliminiert es dann aus der Ethik, wo man sicher eine klare Stellungnahme erwartet, und läßt dort nur den Begriff „gut ohne Gegensatz" als die „allgemein ethische Form" gelten; läßt in seiner „Glaubenslehre" die Ursündlichkeit schon von Ewigkeit her mit der ursprünglichen Vollkommenheit zusammenbestehen, bis dann einmal der Gegensatz von gut und böse als außerhalb der wissenschaftlichen Behandlung stehend erklärt wird und seinen Platz im Leben erhält.[19] Da die ausführliche Lösung des Theodizeeproblems bei Schl. eine Arbeit für sich wäre — es besteht zwar eine Dissertation von Wolfgang Anger über diese Frage, sie ist aber n. m. A. in keiner Weise als erschöpfend anzusehen — greifen wir vier Punkte heraus, in denen Schl. mit R., wenn auch nicht eindeutig und sehr schwankend, übereinstimmt und fragen konkret: 1. Ist der Mensch oder etwas an ihm nach Schl.s Ansicht von Natur aus böse oder gut? 2. Wenn er böse ist, worin besteht dieses? 3. Kann sich Böses aus dem Menschen von selbst entwickeln? und wir werden dann 4. zu bestimmen versuchen das Verhältnis der Erziehung zum Bösen.

Was nun die erste Frage betrifft, so haben wir zahlreiche Stellen, wo er davon spricht, daß die menschliche Natur gut ist, so z. B. in einem Briefe, wo er schreibt, daß eine Natur so gut sein muß wie die andere und daß der Mensch alles Herrliche und Schöne von selbst hat und weiter nichts tun kann, als seine Natur zu reinigen und auszubilden,[20] oder wenn er behauptet, daß das „Böse an sich nichts [ist] und nur zum Vorschein kommt mit dem Guten zugleich",[21] sowie die Stelle, wo er ausdrücklich schreibt, daß die Natur niemals das Böse sein kann.[22] Sodann zeigt auch die oben mitgeteilte Stelle, in der eine fast durchgehende Übereinstimmung mit Leibnizens Weltharmonie festgestellt werden konnte,[23] daß Schl. aus seiner Theorie heraus keinen Raum hat für das Böse. Eine völlige Übereinstimmung mit R. kann man feststellen in der Ansicht, daß man das Böse sich selbst überlassen könnte, wenn man nur auf den Zögling Rücksicht zu nehmen hätte; „nun kann man aber freilich das Böse nicht vollkommen [!] sich selbst überlassen, weil der Zögling nie isoliert ist.

[19] o. S. 191—195. [20] o. S. 190. [21] o. S. 192. [22] ibid. [23] o. S. 194.

sondern in ein gemeinsames Leben gesetzt."[24] Das Gleiche wird ausgedrückt, wenn Schl. schreibt, daß bei einer idealen Umgebung Erziehung im eigentlichen Sinne überflüssig wäre, daß sie nur da nötig ist, wo Niederes imprimiert werden könne und daß die Erziehung dann nur die Aufgabe der Gegenwirkung gegen Unsittliches hätte, während sich das Andere von selbst finden würde.[25] So kommt er zu der Feststellung: „Wir müssen voraussetzen, daß in der Persönlichkeit eigentlich [!] das Böse nicht könne gesetzt werden. . . ."[26] Weiterhin R. verwandt ist Schl.s Ausspruch: „Denn der Grund zur Harmonie ist in jedem Menschen gegeben, die Harmonie in jedem, wenn auch auf eigentümliche Weise angelegt. Diese Harmonie fördern durch pädagogische Tätigkeit, heißt den im Menschen liegenden Keim, die Anlage zum Schönen, insoweit es auch das Gute unter sich begreift, unterstützen, und diese Unterstützung ist die beste Präkaution gegen die abnorme Entwicklung des Einzelnen."[27] In Übereinstimmung mit R. bleibt Schl. auch, wenn er das Böse als etwas Krankhaftes setzt, also zugibt, daß das Normale das Gute im Menschen ist.[28] Hätte Schl. nur diese Sätze geschrieben, so wäre alles ganz klar und wir könnten auch eine vollständige Übereinstimmung mit R. feststellen. Nun kommt aber die Schwierigkeit, daß es einzelne Ausführungen in seiner Pädagogik — in seinen sonstigen Schriften und besonders in den Briefen sonderbarerweise nicht — gibt, in denen er zugibt, daß wir im Menschen das Böse finden.[29] Und zwar erscheint mir wichtig, daß er den Naturoptimismus nicht aus seiner Theorie heraus — darum wird er auch an den anderen genannten Orten das Böse nicht haben — ablehnt, sondern aus empirischen Gründen. So schreibt er: „Wenn die Erziehung in jedem Menschen die menschliche Natur entwickeln soll in der doppelten Beziehung des Ausbildens der Eigentümlichkeit und des Hineinbildens in die Gemeinschaft, so ist eigentlich vorausgesetzt, daß alles, was sich aus dem Menschen entwickelt, an sich gut sei. Dies widerspricht der Erfahrung. Wir müssen einen medius terminus aufsuchen."[30] Weiterhin scheint mir wichtig zu sein, daß die Existenz des Bösen im Menschen an ungleich weniger Stellen sich findet, als die oben angeführten Ansichten über das Gute im Menschen. So haben wir eigentlich außer den beiden eben mitgeteilten Aussprüchen nur noch einen von Bedeutung, der lautet: „Wir finden doch das Böse an dem Menschen, und werden es ebenfalls ansehen müssen als entstanden aus seinem eigenen Inneren, obwohl wir nicht leugnen können, daß die Einwirkung von außen dazu ihr Teil beiträgt."[31] Man beachte in diesen und auch den vorausgehenden Sätzen

[24] o. S. 201. [25] o. S. 238. [26] o. S. 240. [27] o. S. 243/244. [28] o. S. 243 u. 244. [29] o. S. 198. [30] o. S. 218. [31] o. S. 231.

die schwankende und äußerst vorsichtige Ausdrucksweise. Zusammenfassend kann also gesagt werden, daß ein gut Teil von R.s Naturoptimismus sich in Schl.s Ansichten über die Natur des Menschen findet und gerade die, wenn man so sagen darf, soziologische Lösung des Problems des Übels, das Isolieren des Kindes und damit das Voraussetzen seiner ursprünglichen Güte,[32] deutet unbedingt auf R. zurück, denn dieser Gedanke läßt sich sonst bei keinem Vorgänger Schl.s aufzeigen.

Was ist nun für Schl. an den Stellen, an denen er es zugibt, das Böse? In seinem „System der Sittenlehre" will er den Ausdruck „böse" ersetzt wissen durch den „auf einer niederen Potenz stehen".[33] In dem gleichen Werke schreibt er, wenn man den Ausdruck „böse" einmal gelten lassen wolle zur Erklärung, so sei böse das Heraustreten aus der Identität von Vernunft und Natur, also das subjektive Erkennen auf Lust und Unlust beschränken.[34] In seinen pädagogischen Vorlesungen behauptet er, daß das Böse im Verhältnis liege und zwar meist in einem Mißverhältnis von Leib und Seele, während der Gegensatz von Leib und Seele selbst nicht böse sein kann.[35] An anderer Stelle nennt er das Böse eine Manifestation „der mit der Entwicklung des Temperaments nicht Schritt haltenden Entwicklung der Vernunft", wobei er auch hier ablehnt, irgend einem Temperament selbst das Prädikat böse zu geben.[36] Ein andermal löst er den Gegensatz von gut und böse auf in den von höher und nieder, von Verstand und Wille, doch ist „irgend eine Störung des Verhältnisses der niederen und höheren Vermögen erst dann böse, wenn im Menschen selbst ein Widerspruch zwischen Verstand und Wille stattfindet."[37] Im Aphorismus 33[38] heißt es: „Über das radikal Böse. Es ist nichts anderes als die positiv werdende Negation der Vernunft." Daß das Böse für ihn oft koinzidiert mit dem Unschönen, Unrichtigen und Krankhaften, wurde im vorigen Abschnitt schon angeführt. Zurückblickend kann man also sagen, daß das Böse für Schl. meist ein Zurückbleiben, eine Hemmung, eine Krankheit oder Mißbildung, ein Mangel in dem Naturwerden der Vernunft oder dem Vernunftwerden der Natur, ein Mißverhältnis ist.

Die nächste Frage nun, ob sich nach Schl.s Ansicht aus dem Menschen von selbst Böses entwickeln könne, zeigt wie kein anderes Gebiet mehr die Richtigkeit unserer obigen Behauptung, daß der Einfluß R.s auf Schl. in einzelnen Punkten ein abnehmender war und zwar ergibt sich hier die Eigentümlichkeit, daß mit jeder Vorlesung von dem ethischen Apriorismus mehr abgerückt wird, ohne daß er jedoch

[32] o. S. 201. [33] o. S. 193. [34] ibid. [35] o. S. 208. [36] o. S. 201. [37] o. S. 218. [38] Platz S. 488.

ganz aufgegeben würde. In den ersten Vorlesungen schreibt Schl. klipp und klar, daß nichts, was sich aus dem Menschen von selbst entwickelt, böse sein kann und daß auch zu allen Lastern das Elementarische nicht böse sei.[39] Diesen Satz könnte ebensogut R. geschrieben haben. In den ein paar Jahre später stattgefundenen Vorlesungen heißt es aber schon: „Gesetzt, es gäbe keine absichtlichen Einwirkungen der Erziehung, so würde sich im Menschen doch dasjenige entwickeln, was die Erziehung eigentlich bezweckt, nämlich das Gute, wenngleich langsamer und in einem geringeren Grade; auf der anderen Seite, wenn es keine Erziehung gäbe, so würde sich doch auch manches, was der Erziehung entgegen ist, entwickeln, d. h. das Böse, entweder das absolut oder relativ Böse."[40] In den letzten Vorlesungen sagt Schl.: „Wir finden doch das Böse an dem Menschen, und werden es ebenfalls ansehen müssen als entstanden aus seinem eigenen Inneren, obwohl wir nicht leugnen können, daß die Einwirkung von außen dazu ihr Teil beiträgt."[41] Einige Seiten weiter unten heißt es in denselben Vorlesungen, daß die Gegenwirkung sich gegen das zu richten habe, „was sich von selbst im Zögling der pädagogischen Aufgabe widerstreitend entwickelt.[42] Doch muß m. E. festgehalten werden, daß diese Äußerungen in den letzten Vorlesungen nur bedeutende Einschränkungen, aber nicht Aufhebungen sind, denn der Wortlaut ist immer zögernd, mehr einräumend, und es wird die Spontaneität des Bösen wieder eingeschränkt durch die Hinweise auf die gesellschaftlichen Einwirkungen.

Das gleiche Schwanken findet man auch bei dem Verhältnis der Erziehung zum Problem des Bösen. In den ersten Vorlesungen, in denen Schl. teilweise die Existenz des Bösen annimmt, aber nicht zugibt, daß es sich von selbst entwickeln könne, erledigt er die uns hier interessierende Frage rasch mit dem Hinweise, daß das Böse sich vermöge der Vernunftentwicklung von selbst verliert.[43] In den nächsten Vorlesungen konstruiert er die von ihm so genannte kombinierende Theorie, die annimmt, „das Böse sei zwar natürlich, könne aber durch Gegenwirkung unterdrückt werden, und das Gute sei zwar natürlich, bedürfe aber doch der Unterstützung".[44] Diese kombinierende Theorie scheint mir die deutlichste Manifestation des Schwankens Schl.s in dem besprochenen Problem zu sein. In den letzten Vorlesungen greift er wieder auf das Böse zurück, weil er sonst keinen festen Punkt für seine Theorie hätte.[45] Da er sich auf keine bestimmte Theorie berufen kann und will, muß er den Gegensatz in „seiner relativen Unbestimmtheit" lassen.[46] Dieser relativen Un-

[39] o. S. 200. [40] o. S. 214. [41] o. S. 231. [42] o. S. 243. [43] o. S. 201. [44] o. S. 215. [45] o. S. 233. [46] o. S. 234.

bestimmtheit wegen stellt er zwei Maximen auf, von denen die erste lautet: die Erziehung sei nur Unterstützung des Guten und Erweckung desselben, dann ist die Unterdrückung des Bösen die natürliche Folge davon. Die zweite fordert, daß die Erziehung nur Gegenwirkung gegen das Böse sei, während sie voraussetzt, daß zum Guten im Menschen Keime genug liegen, die sich von selbst entwickeln, wenn nur das Störende ferngehalten wird. Eine Entscheidung, welche Maxime die wichtige ist, lehnt Schl. ab, da ein Entscheidungsgrund fehlt und er der Meinung ist, daß für einzelne Kinder die eine, für andere die andere Maxime die richtige sei.[47] So hat die Erziehung sowohl positiv als auch negativ zu wirken und zwar muß in jedem pädagogischen Akte beides beisammen sein, weil sonst Willkür entstände.[48] Eigenartig ist, daß R.s Ansicht hier in beiden einander scheinbar gegenüberstehenden Maximen enthalten ist — allerdings überwiegen die Anklänge in der negativen Maxime, insoferne sie fordert, daß das Störende fernzuhalten sei —, was darin seinen Grund hat, daß Schl.s Antithesen, wie oben bei seiner geistigen Arbeitsweise ausgeführt wurde, oftmals ineinander übergehen, Anknüpfungspunkte etc. zueinander haben und keine reinen Gegensätze sind. Aus allem fühlt man aber immer wieder heraus, daß die Gegenwirkungen nicht nach seinem Geschmack sind, denn er betont selbst in seinen letzten Vorlesungen noch, daß die unterstützende Seite der Erziehung die wesentliche und die ursprüngliche sei.[49] So schreibt er beispielsweise in den Vorlesungen von 1820/21: „Je mehr wir uns dessen von Anfang an bewußt sind, daß von den Gegenwirkung aus, welche das Böse voraussetzen, eine reine Lösung unserer Aufgabe nicht möglich ist, desto reiner werden wir verhältnismäßig die Aufgabe lösen können."[50] Auch die Ansicht, daß Gegenwirkung auf die Gesinnung unmöglich ist, begründet Schl. für die positive sowie für die negative Theorie und läßt hier wieder die Frage nach dem Angeborensein des Bösen offen.[51]

Angesichts dieses Schwankens interessiert nun doch die Frage, ob Schl. wirklich im tiefsten Grunde der Ansicht war, daß das Böse dem Menschen angeboren sei. Ich persönlich bin der Meinung, daß es nicht sein Glaube war, denn er kann von seinen metaphysischen Voraussetzungen aus gar keinen Platz für das Böse haben, da ja alles wie ein Naturprozeß abläuft und er eine Freiheit des menschlichen Willens nicht anerkennt. Jedenfalls werden diese Zugeständnisse in Hinsicht auf das Böse ihre Wurzeln einerseits in einem in Schl.s Brust sich abspielenden Kampfe zwischen Theorie und Wirklichkeit und anderseits in Anpassungen an die herrschende Auffassung haben. Denn

[47] o. S. 239. [48] ibid. [49] z. B. o. S. 243. [50] o. S. 241. [51] o. S. 244.

gerade das Schwankende und Einräumende sowie Einschränkende, wenn er vom Bösen spricht, kann nicht genügen und auch nicht befriedigen. Aber wenn auch diese eben von mir vertretene Ansicht nicht richtig sein sollte, so bleiben trotzdem zahlreiche Berührungspunkte mit R. bestehen, denn ganz hat Schl. dem Naturoptimismus niemals den Rücken gekehrt. Jedenfalls kann man sagen, daß die Punkte, in denen Schl. in dieser Frage mit R. übereinstimmt, zahlreicher oder mindestens ebensoviel sind, als die, wo er sich durch Setzen des Bösen in der menschlichen Natur von ihm trennt. Und auch bei diesem Zugeben des Bösen durch Schl. tritt er doch nur die Hälfte ab; denn er entscheidet die Frage niemals von einem Standpunkte aus, sondern konstruiert durch seine kombinierende Theorie eine — wie schon ihr Name sagt — Kombination beider Ansichten, der des Angeborenseins des Guten sowie der des Angeborenseins des Bösen.

3. Ethik

In ethischer Hinsicht ist eine Übereinstimmung zwischen beiden zunächst festzustellen in der Auffassung der Tugend, die für beide Kraft der Vernunft ist; dieser Gedanke scheint bei beiden von Spinoza zu stammen.[52] Weiterhin stimmen beide völlig miteinander darin überein, daß das Kind keine Tugend hat.[53] Auch in der Forderung, daß das Individuelle und das Universelle nicht als etwas Subordiniertes, sondern als Koordiniertes anzusehen ist, treffen sich die beiderseitigen ethischen Ausführungen. Während aber Schl. bei diesen Fragen immer ängstlich bemüht ist, keiner der beiden genannten Seiten zuviel zuzugestehen und oftmals betont, daß ein Handeln unsittlich ist, wenn nicht auf beides — das Individuelle und das Universelle — Rücksicht genommen wird,[54] kommt bei R. manchmal im Drange der einstürmenden einseitigen Gedankengänge — wie sie sich aus seiner Person erklären lassen — die eine Seite, wenn auch nur für kurze Zeit, zu kurz. Im tiefsten Grunde ist er aber immer bei der Forderung nach Unterwerfung des Einzelwillens unter den Gesamtwillen darauf bedacht, daß die Individualität mit ihren Rechten nicht eingedämmt wird, wie wir bei der Darstellung des „Contrat social" zeigen konnten — in welchem sich der feine Gedankengang findet, daß der Mensch, der sich dem Gesamtwillen unterwirft, für seine natürliche Unabhängigkeit die Freiheit eintauscht — wie er anderseits bei der Betonung der Individualitätsrechte auch des Staates und der Gesellschaft nicht vergißt, wie aus dem „Emil" ersichtlich ist. Wie es nicht

[52] o. Schl. S. 184. R. EV 319. [53] o. Schl. S. 184. R. S. 69—74, auch für das Folgende. [54] o. S. 185, 186.

anders zu erwarten ist angesichts des Naturbegriffes als Grundlage, kommen beide zu der Ansicht, daß das Sittliche sich im Menschen selbst ohne Zutun anderer entwickelt[55] und zwar aus seinem natürlichen sittlichen Triebe. In dem weiter unten folgenden Abschnitte über Spontaneität wird die Frage noch eingehender behandelt werden. An R. erinnern auch die Ausführungen Schl.s über die Selbstliebe, die er ein schlimmes Dilemma nennt, welches er sich nicht zu lösen getraut.[56] Ganz auffällig ist weiter, daß sich der ästhetische Zug der R.schen Ethik, wie wir oben ausführen konnten, bei Schl. auch findet, wenn er z. B. schreibt, daß das Erziehungswidrige [das Böse] unter die Formel des Unschönen und Unrichtigen gebracht werden kann.[57]

4. Bildungsziel

Hier kann man fast eine vollständige Übereinstimmung Schl.s mit R. feststellen. Das Erziehungsziel formal angesehen, betonen beide gleich stark und immer wieder, daß die Selbständigkeit und auch die Selbsttätigkeit das Erziehungsresultat sein müsse.[58] Noch viel deutlicher sieht man die Abhängigkeit Schl.s von R. in der Ansicht des ersteren, daß das Ziel der Erziehung das Lernen des Lernens, die Fertigkeit Fertigkeiten zu erwerben sei, daß also die Erziehung die Kraft im Menschen zu entwickeln habe, damit er künftig sie selber gebrauchen und anwenden könne.[59] R. schreibt ganz sinngemäß, daß Emils Geist ein universeller sei, nicht durch sein Wissen, sondern durch die Fähigkeit Wissen zu erwerben, wenn er es brauche, daß er ein wenn nicht unterrichteter, so doch unterrichtbarer Geist sei. Desgleichen betont er des öfteren, daß es ihm gar nicht darauf ankomme, Emil die Wissenschaft zu geben, sondern ihm zu lernen, sie im Falle des Gebrauches zu finden und anzuwenden. Material angesehen geht die Übereinstimmung nicht so weit. R. fordert, daß die Erziehung bilde: Menschen, gesellige Menschen und Bürger und fügt bei, daß jeder schuldbar sei, der diese dreifache Schuld nicht abträgt, besonders, wenn er es nur halb tut. Auf den geselligen Menschen nimmt er in seinem Erziehungssystem nicht weiter Rücksicht, sondern gibt sich damit zufrieden, daß Emil ein „liebenswürdiger Fremdling" in der Gesellschaft sei. Aber auf die Erziehung für den Staat nimmt er von dem Zeitpunkte des Erwachens der Vernunft und damit der moralischen Begriffe an die peinlichste Rücksicht. Daß er daneben die Individualität als Erziehungsziel so stark als möglich betont, bedarf nach dem Obigen keines weiteren Hinweises mehr. Es ist also das

[55] o. R. S. 69—74; Schl. S. 186, 191. [56] o. S. 188. [57] o. S. 242; auch S. 243.
[58] o. R. S. 65—67, auch für das Folgende. Schl. o. S. 188, 203, 257. [59] o. S. 179.

Erziehungsziel R.s sowohl individualer als auch sozialer Natur. Schl. verlangt ebenfalls Ausbildung der Eigentümlichkeit und Hineinbilden in die vier sittlichen Wertgebiete, nämlich in den Staat, das Privatleben (freie Geselligkeit,) die Kirche und die Sprache (incl. das Wissen).[60] „Das Ende der Erziehung ist die Darstellung einer persönlichen Eigentümlichkeit des Einzelnen."[61] Aber eine Seite weiter kommt schon die andere Komponente des Erziehungszieles: „Die Erziehung soll den Einzelnen ausbilden in der Ähnlichkeit mit dem größeren moralischen Ganzen, dem er angehört."[62] Im tiefsten Grunde schwebt also beiden das gleiche Erziehungsziel vor: in formaler Hinsicht Selbständigkeit und Üben der Kräfte für künftigen Bedarf und Gebrauch, in materialer Hinsicht Ausbilden der individualen und sozialen Anlagen des Menschen. Näher wird auf das Verhältnis von sozial und individual in der Erziehung beider weiter unten eingegangen werden. Das individualistische Ziel, wenn man so sagen darf, die Unterwerfung der Leidenschaften unter den vom Gewissen geleiteten Willen bei R. hat Schl. nicht.

5. Selbstzweck der Kindheit

Mit dem Bildungsziel hängt eng zusammen die Forderung nach dem Selbstzwecke der Kindheit oder nach Schl.s Sprachgebrauch des Momentes. In dieser Frage ist R. ohne Zweifel am originalsten. Daß Schl. von R. abhängig ist, sieht man hier wieder ganz deutlich, denn es läßt sich nirgends als bei R. diese Forderung sonst aufzeigen. Immer und immer wieder fordert R., wie oben gezeigt wurde,[63] daß man die Kindheit in den Kindern reif lassen werden müsse und daß den Kindern der Genuß des Lebens bis zur letzten Stunde zu ermöglichen sei; denn man wisse ja nie, wenn der Tod sie abruft. Die spätere Billigung des Zöglings ist das Zeichen, daß der Erzieher sein Werk recht gemacht hat. Schl. argumentiert genau wie R. Zunächst lehnt er eine Aufopferung des Momentes ab aus psychologischen Gründen, da das Kind sich gegen die sozialen Relationen und damit gegen die aufgestellten Erziehungsziele indifferent verhält[64] und da sich auch „das allgemeine Gefühl" dagegen entscheidet. Der dritte Grund liegt darin, daß es unsittlich ist einen Lebensabschnitt als bloßes Mittel für einen anderen aufzuopfern, so wenig es sittlich ist einen Menschen bloß als Mittel für einen anderen zu behandeln.[65] Der vierte und hauptsächlichste Grund liegt darin, daß die Zeit der Kindheit die der größten Mortalität ist.[66] Nun muß aber, wie aus dem Wesen der pädagogischen Tätigkeit hervorgeht, für die Zukunft gearbeitet werden. Die Lösung dieses

[60] o. S. 198. [61] o. S. 235. [62] ibid. [63] cf. o. S. 67—69. [64] o. S. 217, 237. [65] o. S. 199 u. 237. [66] ibid.

Dilemmas liegt für Schl. darin, daß schon in der Befriedigung der Gegenwart die Zukunft enthalten ist.[67] „Die Lebenstätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, muß zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben; so muß auch jeder pädagogische Moment, der als solcher seine Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch Befriedigung sein für den Menschen, wie er gerade ist. Je mehr sich beides durchdringt, um so sittlich vollkommener ist die pädagogische Tätigkeit. Es wird sich aber beides desto mehr durchdringen, je weniger das eine dem anderen aufgeopfert wird."[68] Auch das Prinzip des Unterrichts, das Schl. formuliert, ist vollständig beherrscht von der Forderung des Selbstzweckes des Momentes, wie es auch R. mit seinen oben dargelegten Forderungen über die „kindlichen Studien" verlangt: „Die ganze Reihe von Tätigkeiten ist so einzurichten, daß alles, was die Zukunft erfüllt und als Aufgabe gestellt wird, seine Befriedigung in sich selbst und in dem Zusammenhange mit dem Vorhergegangenen trage. Die Kautel ist diese, daß der Jugend nichts gegeben werde, was bloß für die Zukunft seinen Wert hat. Verbindet man mit dieser Kautel den positiven Kanon, die möglichst reichhaltige Entwicklung dessen, was schon vorher dagewesen ist, so hat man das allgemeine Prinzip für die Methode auf diesem Gebiete, der Gegenstand mag sein, welcher er will."[69] Auch für den Übergang vom Spiel — reinster Selbstzweck — zur Übung — Aufopferung des Momentes — gibt Schl. ausführliche Anweisungen.[70] Für das Kind ist der Moment erfüllt, wenn alles, was in den Moment nicht eingreift und das Widerstreben des Kindes somit erregt, vermieden wird. Für den Zögling ist der Moment erfüllt, wenn seine Zustimmung zu den Erziehungsmaßnahmen erfolgt[71] — genau wie es R. mit der späteren Billigung fordert. Zusammenfassend gibt Schl. seine Ansicht im Aphorismus 5: „Allgemeine Maxime: Das Kindsein muß das Menschwerden nicht hindern, und das Menschwerden nicht das Kindsein."[72] Zurückblickend muß man sagen, daß in der Forderung des Selbstzweckes der Kindheit eine vollständige Übereinstimmung zwischen beiden festgestellt werden kann; bloß hat Schl. — wie alles andere auch — dieses Thema, das bei R. mehr gefühlsmäßig formuliert ist, mehr geistig-reflektierend angefaßt und den R.s Forderungen zugrunde liegenden Satz, daß die Natur will, daß die Kinder Kinder seien, bevor sie Menschen sind, deutlicher sowie ausführlicher dadurch herausgearbeitet, daß er wiederholt darauf hinweist, daß schon in der Befriedigung des Moments eine naturgemäße Vorsorge für die Zukunft enthalten ist.

[67] o. S. 217. [68] o. S. 237. [69] o. S. 284. [70] o. S. 238, 268, 269. [71] o. S. 237. [72] Platz S. 485.

6. *Individual- oder Sozialcharakter der beiden Systeme*

Daß das Erziehungsziel bei R. sowohl wie bei Schl. individual und sozial (Ausbildung der Individualität und Hineinbilden in die sozialen Relationen) ist und zwar beide Komponenten durchaus koordiniert, wurde oben bei der Vergleichung der beiden Erziehungsziele schon dargelegt. Mit der Forderung eines sozialen Zieles ist aber noch nicht der sozialpädagogische Charakter eines Systems erwiesen — denn an sich kann auch ein individualistisches System eine soziale Zielstellung haben —, sondern das wesentliche scheint darin zu liegen, ob die Mittel der Erziehung sozialen oder individualen Charakter tragen. Bei der Besprechung des einschlägigen Kapitels für R. oben[73] sahen wir hinsichtlich der sozialen Bestimmung des Erziehungszieles, daß Emil ein Wilder ist, der die Städte bewohnen soll, und daß R. scharf unterscheidet zwischen einem natürlichen Menschen im Zustande der Natur und einem natürlichen Menschen im Zustande der Gesellschaft. Schl. schreibt klipp und klar: „Daß aber für den Staat erzogen werden solle, darüber ist die Theorie nicht schwankend."[74] So viel zu der sozialen Zielsetzung. Was nun die Verwendung des Sozialen als Erziehungsmittel betrifft, so ist im „Emil" diese nicht so sehr berücksichtigt, da das genannte Erziehungswerk zeigen soll, wie innerhalb der verdorbenen Gesellschaft ein „wirklicher" Mensch gezüchtet werden kann. Zudem ist zu bedenken, daß die ganze Parallelität von Phylogenese und Ontogenese in den „Emil" hineingewoben ist. Vor dem Alter der Vernunft kann demgemäß von sozialen Mitteln nicht die Rede sein. Erst nach dem genannten Zeitpunkt beginnt die soziale Erziehung: Emil kommt in die Gesellschaft, studiert die Staatsformen und macht zu diesem Zwecke Reisen. In dem Enzyklopädieartikel dagegen fordert R. öffentliche Erziehung,[75] wie er sie noch viel schärfer in den „Considérations sur le gouvernement de Pologne" verlangt.[76] Hier geht R. so weit, zu fordern, daß sogar die privat Erzogenen an den öffentlichen Spielen etc. teilzunehmen haben. Auch die sonstigen Mittel: gleiche Kleidung, Staatsspiel und dgl. sind sozialpädagogischer Natur. In dem Enzyklopädieartikel „De l'économie politique" sowie in den „Considérations" spürt man deutlich — wie oben ausgeführt — den Einfluß Platons auf R. Schl. nun systematisiert die ganze Angelegenheit mehr und es ist bei ihm beides, das Herausbilden der Individualität und das Hineinbilden in die Gesellschaft, nicht nur gleichzeitig, sondern ein und dasselbe: „Es ist aber die Herausbildung der Individualität und das Hineinbilden in den Komplex der menschlichen Verhältnisse, so daß

[73] o. S. 60—65. [74] o. S. 234. [75] o. S. 36 u. 37. [76] o. S. 42.

der Einzelne wahrhaft individuell ist und korrektiv wirkt, eigentlich eins und dasselbe."[77] Für die Zeit der Kindheit nun verlangt er Familienerziehung,[78] in der zweiten Periode der Erziehung bekommt diese „partiell einen öffentlichen Charakter", in welcher Periode auch der Gemeingeist [besonders in der Schule] zu entwickeln ist.[79] In der dritten Periode muß ein gemeinsames Leben organisiert werden; wenn ein solches aber schon besteht, so muß die Jugend sofort nach der Schulentlassung das Recht des Eintritts haben.[80] Es ist also nicht von der Hand zu weisen, daß Schl. sozialpädagogisch in den Mitteln der Erziehung ist. Diese Übereinstimmung glaube ich aber nicht auf R. zurückführen zu dürfen, sondern gerade die Betonung des öffentlichen Lebens deutet auf Platon, wie Schl. auch in seinen Vorlesungen auf diesen verweist. Wir haben also hier ganz deutlich eine Übereinstimmung auf Grund gleicher Quellen. Was nun die Erziehungsform betrifft, so stimmen beide wiederum in einigen Punkten überein. Das Ideal R.s ist und bleibt die öffentliche Erziehung. In den heutigen Staatswesen bleibt nur, nachdem es kein öffentliches Leben und keinen Staat mehr gibt, die Familienerziehung übrig, während die Hofmeistererziehung nur von ihm persönlich aus den oben dargelegten Gründen verwendet wurde.[81] Schl. hält die Privaterziehung für richtig bei Übereinstimmung der Familien mit den größeren Gemeinschaften und hält sie ausschließlich für zulässig bei „allgemeiner Auflösung".[82] wie R. ja auch seine Einzelerziehung des Emil aus dem Grunde der allgemeinen Auflösung konstruierte. Die öffentliche Erziehung ist nach Schl. die richtige bei vollkommener Ruhe über die Individualität, d. h. wenn der Staat seine Erziehung ganz auf die Ausbildung der Individualität richtet, während sie als einziges übrig bleibt bei der Auflösung des häuslichen Lebens.[83]

7. Gleichheit oder Ungleichheit

Auch in der Frage der Gleichheit oder Ungleichheit in der Erziehung als Ziel stimmen beide darin überein, daß die Erziehung die Gleichheit herbeiführen müsse und daß der Ungleichheit entgegenzuarbeiten sei. R. kommt nur in seinen politischen Schriften darauf zu sprechen, wo er von der gemeinschaftlichen Erziehung der Kinder „im Schoße der Gleichheit" spricht[84], während Schl. öfter und ausführlicher darauf eingeht. Schl.s Standpunkt ist der gleiche: für die Hebung der Volksschule ist die Hauptsache, „daß die Erziehung

[77] o. S. 235. [78] o. S. 254. [79] o. S. 255, 256. [80] o. S. 298. [81] o. S. 60—65. [82] o. S. 213. [83] ibid. [84] o. S. 59.

ein gleichmachendes Prinzip ist, und also gegenwirkend gegen die fortwährend sich entwickelnde Ungleichheit. Gleichmachend ist sie aber nur, insoferne sie erhebend ist, die niedere Klasse der höheren nähernd."[85] Es ist aber auch bei dieser Berührung möglich, daß sie indirekt, durch Zurückgehen auf Platon, erfolgte.

8. Psychologie

In psychologischer Hinsicht ist auffallend, daß sowohl Schl. als auch R. dem Kinde das Gefühl absprechen.[86] Interessant ist, daß Schl. gerade mit dem, was oben als mutmaßlicher Grund für die Ansicht R.s angegeben wurde, nämlich mit der Anschauung, daß das Gefühl eben das Höchste im Menschen sei, seine Stellungnahme begründet. Auftreten lassen beide das Gefühlsleben mit der Pubertät. Wenn Schl. beispielsweise schreibt, daß in der Periode der Mannbarkeit, „in welcher der Mensch für alles Höhere erst empfänglich wird", dem Zögling auf einmal der Sinn für vieles aufgeht, so ist dies vollständig R.s Ansicht. Wir werden weiter unten bei der Vergleichung der beiderseitigen Gefühlsbildung sehen, daß Schl. diese in seiner Pädagogik noch stiefmütterlicher behandelt als R.

Ferner ist nicht von der Hand zu weisen, daß beide in ihren assoziationspsychologischen Ansichten über das Verhältnis von Sinnenpflege und Verstandesbildung sowie von Muskelübung und Willensbildung ganz überraschend zusammentreffen.[87] So heißt es z. B. bei Schl., daß die Sinne „die Bedingung alles Wahrnehmens" sind und die Muskeln die „Bedingung alles Handelns"[88] oder wie er sich an anderer Stelle ausdrückt: „Bildung der Sinne ist Bildung des Verstandes. Bildung der willkürlichen Muskelkraft ist Bildung des Willens, denn keine Tätigkeit ist vollkommen, wenn sie nicht zugleich körperlich ist; sowie kein Auffassen, wenn es nicht zugleich sinnlich ist."[89] Sodann fragt Schl. an einigen Stellen die Gegner seiner Assoziationspsychologie: „Was überhaupt andres als die φύσις kann erzogen werden?"[90] Doch geht er nicht so weit, daß er R.s Satz von der mens sana in corpore sano — trotz der grundsätzlichen Übereinstimmung in Hinsicht auf das Leib-Seele-Verhältnis — anerkennt, sondern er geht hier, wie in vielen Punkten, in der Mitte: „Will man die intellektuelle Ausbildung übereilen im frühen Stadium, so schadet man dem Körper. Will man die Ausbildung der Körperkräfte überwiegen lassen im Späteren, so macht man stumpfsinnig."[91]

[85] o. S. 286; auch S. 198, 236, 251, 252, 253. [86] o. Schl. S. 177 u. 178. R. S. 76, 119—121, auch für das Folgende. [87] für R. cf. o. S. 114—117. [88] o. S. 197. [89] o. S. 200. [90] o. S. 201, auch Aphorismus 48, Platz S. 489. [91] o. S. 208.

Sodann herrscht Übereinstimmung zwischen den Ansichten der beiden Männer in der Frage der Abhängigkeit des Denkens vom Sprechen resp. umgekehrt. Jedenfalls wird Platon — Schl. beruft sich bei der Darlegung des Verhältnisses ausdrücklich auf diesen[92] — beide in dieser Hinsicht beeinflußt haben. Allerdings geht Schl. schärfer auf das Verhältnis ein,[93] während R. sich mehr mit allgemeinen Hinweisen, daß z. B. das Kind nicht mehr Worte als Ideen haben dürfe,[94] u. dgl. begnügt. Auch nehmen beide die Aneignung der Sprache als Trennungspunkt der Kindheit an.[95]

Trotzdem sowohl Schl. wie R. assoziationspsychologischen Ansichten huldigen, so endigen sie doch beide nicht im Sensualismus oder Empirismus, sondern bei jedem sprengt die aprioristische Auffassung des Geisteslebens, d. h. die Ansicht, daß der Mensch von Natur aus spontan veranlagt ist, den bei ihnen ohne Zweifel in gewisser Ausdehnung vorhandenen Sensualismus. Die Vergleichung der beiderseitigen Ansichten über Spontaneität wird weiter unten erfolgen.

9. Methode

Oben bei der Besprechung von R.s Methode[96] fanden wir, daß seine Erziehung deutlich sichtbar in zwei Teile zerfällt, eine positive und eine negative. Die negative Methode nennt er die naturgemäße Methode, d. h. eine solche, die sich zur Aufgabe macht, die Kräfte und Anlagen des Kindes sich ungehindert — unter Abhaltung außererziehlicher Einwirkungen — entfalten zu lassen, um sie erforschen und die spätere pädagogische Tätigkeit daran anknüpfen zu können, und die sich damit begnügt, die Sinne und Werkzeuge für die spätere positive Erziehung zu üben und zu kräftigen. Aber damit gibt sich R., wie wir sahen, nicht zufrieden, sondern stellenweise wird seine negative Methode zur bewußt zurückhaltenden. Diese negative Erziehung dauert bis zur Pubertät; von da an beginnt die positive Erziehung, die insoferne noch Nachwirkungen von der früheren negativen hat, als R. gewissermaßen eine unsichtbare Erziehung fordert und auch hier immer wieder gegen Verfrühungen kämpft. Weiterhin fanden wir, daß nach R.s Ansicht die Methode niemals die Freiheit des Einzelnen einschränken dürfe, daß das Nützlichkeitsprinzip aus methodologischen Erwägungen heraus entstanden ist und daß positive und negative Methode vereinigt werden durch das methodologische Grundprinzip der Spontaneität. Am meisten trifft Schl. mit R. zusammen in den Ansichten über negative Erziehung, insoferne da-

[92] o. S. 228. [93] o. S. 213, 228, 260, 282. [94] E I 192. [95] o. Schl. S. 203; R. E II 1. [96] o. S. 77—82, auch für das Folgende.

runter verstanden wird ein Erforschen der Natur des Kindes, um daran später die pädagogischen Tätigkeiten anzuschließen. Allerdings wendet er sich einmal gegen R., wenn er meint, daß, wenn man nur tun darf, was der Natur analog ist, die Zeit der erziehlichen Einwirkungen vorbei ist, bis man die Natur erkannt hat.[97] Doch gibt er in den nächsten Vorlesungen zu, daß die Eigentümlichkeit erst erkannt sein muß, ehe man pädagogisch handeln kann.[98] In den letzten Vorlesungen heißt es, daß aus dem Zusammenleben sich die Individualität des Kindes manifestieren soll, welche Kenntnis „nachher der Organisation der absichtlichen Tätigkeiten zum Grunde liegen muß."[99] In dem ersten Abschnitt der ersten Periode verlangt Schl. wie R., daß der Erzieher hauptsächlich beobachten solle und warnt, nicht zu entwickeln und nicht zu beschleunigen, denn „man tut leicht etwas hinzu zu dem, was dem Kinde von Natur gegeben ist." Falls man entwickelt und beschleunigt, trübt man „die Reinheit der Entwicklung und verdirbt auch für die Folge die ganze Erziehung".[100] Bei der Frage der Reinlichkeit spricht er diese Ansichten noch klarer aus: „Man muß diesem Natürlichen bis auf einen gewissen Grad seinen freien Gang lassen, um das Kind in seiner Art und Weise kennen zu lernen."[101] Auch auf der artistischen Seite der Sinne kann die erzieherische Tätigkeit bloß negativ sein, d. h. „es kann hier keine andere pädagogische Tätigkeit geben als die Beobachtung, um nichts beim Kinde zu versäumen, und die Vorsicht, die Entwicklung so zu leiten, daß diese Beobachtung auch gemacht werden kann."[102] In diesen Punkten also trifft Schl. völlig mit R. zusammen, bloß ist das, was bei R. das einzige ist, das man tun darf, bei Schl. nur etwas, auf das auch Rücksicht genommen werden muß, denn, wie wir oben hörten, ist Schl. der völlig richtigen Ansicht, daß, wenn man warten wollte, bis die Natur des Zöglings erforscht ist, die Zeit der pädagogischen Einwirkung vorbei wäre. So läßt er diese Art der negativen Erziehung nur für die früheste Zeit gelten und läßt mit der Zeit immer mehr und mehr positive Maßregeln hinzutreten. Auch die in R.s negativer Erziehung liegende Ansicht, daß der Erzieher bloß störende Einflüsse fernzuhalten und dadurch der Entwicklung der kindlichen Natur freien Lauf zu lassen hat, macht sich Schl. teilweise zu eigen. Es sind nach Schl. zwei Theorien, die hier hereingreifen: die erste behauptet, daß man das Soziale sich selbst überlassen könne, da die Kinder sehr stark von ihm umgeben sind; man brauche nur sein Augenmerk auf die Ausbildung der Individualität zu richten. Die zweite behauptet, man könne die Erziehung nicht auf die Eigentümlichkeit richten, da diese nicht willkürlich aufgepfropft werden könne und

[97] o. S. 197. [98] o. S. 212. [99] o. S. 259 [100] o. S. 261. [101] o. S. 262. [102] o. S. 264.

sehr schwer und spät erkannt werde, sondern man müsse nur negativ wirken, daß der Natur kein Hindernis in den Weg gelegt und ihr freier Lauf gelassen werde, während dagegen die soziale Erziehung eine große Menge von Tätigkeiten und positiven erzieherischen Einwirkungen ertrage. Diese zweite Theorie ist die R.s. Schl.s Standpunkt nun lautet: „In jedem dieser Gesichtspunkte liegt etwas Wahres, und wir werden nach der jetzigen Lage der Sache weder das eine noch das andere verwerfen können."[103] In der gleichen Richtung liegt auch die weitere Übereinstimmung, die mir darin zu liegen scheint, daß Schl. die erste Periode der Erziehung (die Kindheit) als in allem propädeutisch anspricht.[104] Auch das Lernen des Schülers durch Mißlingen und durch Fehlermachen deutet auf R. zurück.[105] Ferner stimmen beide überein in der Forderung, daß durch die Methode die Freiheit des einzelnen Kindes nicht eingeengt werden darf.[106] Eine weitere und zwar grundlegende Übereinstimmung liegt auch darin, daß das methodologische Grundprinzip, die Spontaneität des Zöglings bei beiden gleich stark betont ist. Da im folgenden Abschnitt über die Spontaneität gesondert gehandelt werden soll, so genüge für hier der bloße Hinweis in Beziehung auf die Methode, um Wiederholungen zu vermeiden.

10. Spontaneität

Wenn wir, um die Vergleichung zu erleichtern, kurz R.s Ansichten über die Spontaneität rekapitulieren, so ist als wesentlich festzuhalten, daß nach seiner Ansicht der Mensch spontan ist — was ja seiner Einstellung zum Bösen nach nicht anders zu erwarten ist — und daß diese Spontaneität eine pädagogische und zwar die deutlichste Manifestation seines Naturprinzips ist.[107] So ist auch die Spontaneität das methodologische Grundprinzip R.s,[108] wie es für die physische Erziehung,[109] für die Willensbildung[110] und für die Geistesbildung[111] schon oben dargelegt wurde. Es sei nochmals darauf hingewiesen, daß die direkte Spontaneität sich höchstens an zwei Stellen bei ihm aufzeigen läßt, während den weitaus größten Raum die indirekte, die Selbsttätigkeit, die erst auf Anregung von außen hin geschieht, einnimmt. Ferner konnte auch gezeigt werden, daß die Spontaneität als Bildungsziel, besonders in der intellektuellen Erziehung,[112] R. vorschwebte — wenngleich nicht ausschließlich — und in noch schärferer Form wie in der des Knaben Verwendung findet in der Erziehung Sophiens.[113]

[103] o. S. 235 u. 236. [104] o. S. 254. [105] o. S. 291. [106] o. Schl. S. 249. [107] o. S. 49. [108] o. S. 81. [109] o. S. 92. [110] o. S. 93, 99, 102, 103. [111] o. S. 117 u. 118, 123—126, 128, 129, 130, 132, 133 [112] o. S. 117 u. 118, 65—67 [113] o. S. 138, 139.

Daß nun der Mensch selbsttätig ist, ist für Schl. feststehende Ansicht. „Der Mensch ist ein Wesen, welches den hinreichenden Grund seiner Entwicklung vom Anfange des Lebens an bis zum Punkte der Vollendung in sich selbst trägt."[114] Solche und ähnliche Stellen ließen sich sehr viele anführen.[115] Interesssant ist, daß Schl., trotzdem er auch die Rezeptivität in den Kreis seiner Betrachtungen zieht, die Spontaneität doch viel höher stellt als jene, indem er sogar der Ansicht ist, daß auch in der Rezeption Spontaneität ist. So heißt es beispielsweise:[116] „Der Mensch ist durchaus ein Selbsttätiges, auch in demjenigen, was überwiegend durch die Einwirkungen anderer hervorgerufen wird; und man kann nur zugeben, daß diese Selbsttätigkeit graduell verschieden ist, und daß der Mensch derselben entweder bewußt oder unbewußt sein kann." Und zwar ist diese Selbsttätigkeit im Anfange schon im ersten Abschnitt der ersten Periode vorhanden[117] und dominiert bereits in der zweiten Periode über die Rezeptivität.[118]

Wenn nun die Frage beantwortet werden soll, wie sich die Erziehung zur Selbsttätigkeit zu stellen hat, so kann man von Anfang an darauf rechnen, daß Schl. hier nicht eindeutig bleibt; denn die Frage der Selbsttätigkeit hängt aufs engste zusammen mit der des Bösen – in der ja Schl., wie gezeigt, immer schwankte —, d. h. gibt es im Menschen von Natur aus nichts Böses, so hat die Erziehung nichts zu tun als die Spontaneität anzuregen und eventuell zu verstärken; findet sich aber Böses im Menschen, so kann sich die Erziehung mit dieser positiven Wirkungsweise nicht begnügen, sondern sie muß auch negativ, gegenwirkend gegen das Böse werden. Es lassen sich nun bei Schl. ziemlich viele Stellen anführen, wo er die Aufgabe der Erziehung nur darin erblickt, die Selbsttätigkeit anzuregen, so z. B., wenn er schreibt, daß „natürlich lehren nur als ein Erregen der Selbsttätigkeit zu nehmen ist"[119] oder daß das entwickelnde Prinzip im Zögling selbst liegt und die Erziehung nur den Stoff darzureichen hat.[120] Ganz deutlich ersieht man das Genannte aus folgendem, wo er das Prinzip für die entwickelnde Erziehung darlegt: „Die Erziehung soll durch alle Unterstützung kein anderes Resultat bewirken, als daß das hervortrete, was, wenn wir uns den Menschen von vollkommener Organisation und unter günstigen Verhältnissen denken, von selbst erfolgt sein würde. Hieraus folgt, daß die Erziehung nichts anzufangen habe, sondern daß die Anfänge schon da sein müssen in der Naturanlage und in dem gemeinsamen Leben. Die Erziehung muß also nachsehen und nachhelfen, wo etwas ins Stocken gerät; sie muß den Gang beobachten, den die Entwicklung selbst einnimmt."[121] Ganz klar ist

[114] o. S. 230. [115] o. S. 226, 227, 230 [116] o. S. 234, 226, 243, 247. [117] o. S. 260. [118] o. S. 269. [119] o. S. 184 [120] o. S. 201. [121] o. S. 225.

auch die Stelle: „Die Lebensentwicklung des Menschen in ihrem eigentlichen Typus, betrachtet von Anfang an, ist nichts anderes als Erregung, Erweckung des noch Schlummernden durch das schon Erregte, tätige Analoge."[122] Einmal versteigt er sich sogar zu der Ansicht, daß die Selbsttätigkeit nicht bekämpft werden dürfte, selbst wenn erziehungswidrige Einflüsse aufgenommen werden, denn die Erziehung soll die Selbsttätigkeit stärken und unterstützen.[123] Daneben fehlt es aber auch nicht an Stellen, wo diese Ansichten eingeschränkt werden im Hinblick auf die Idee des Guten. So schreibt Schl. einmal, es stehe fest, „daß der Mensch ein Lebendiges ist, also von Anfang an ihm eine Selbsttätigkeit einwohnt in Beziehung auf alles, was zur menschlichen Natur gehört. Es würde also die pädagogische Einwirkung immer eine zwiefache Gestalt haben. Zuerst wäre immer die Selbsttätigkeit hervorzulocken, und sodann zu leiten. . . . Wir haben somit eine nähere Bestimmung unserer Aufgabe gefunden, indem wir den Prozeß der Erziehung an eine Tätigkeit anknüpften, die im Anfange erregend, im Fortgange leitend sich an die Idee des Guten anzuschließen hat. . . ."[124] Bei der Besprechung des Verhältnisses der Erziehung zu dem, was aus dem Menschen von selbst kommt, fordert er angesichts des eben Genannten sowohl Gegenwirkung wie Ergänzung; Gegenwirkung, weil manches Spontane dem Erziehungsziel entgegengesetzt ist, Ergänzung, weil die Selbstentwicklung manchmal nicht genug leisten würde.[125]

Auch die Ansicht R.s, daß die Spontaneität nicht nur Weg, sondern auch formales Ziel der Erziehung sein solle, findet sich bei Schl. So stellt er beispielsweise fest, daß das Ende der Erziehung eingetreten ist, wenn die Selbsttätigkeit des Einzelnen sich vollkommen entwickelt hat und man ihm selbst die Sorge, alles, was seinem Wirken vorteilhaft ist, durch die eigene Willenskraft auf bewußte Weise zu unterstützen, überlassen darf.[126] An anderer Stelle hält er die Erziehung im engeren Sinne für beendet, wenn die Selbsttätigkeit des Zöglings der Einwirkung anderer übergeordnet wird.[127] Im übrigen sei verwiesen auf das oben bei der Vergleichung der beiderseitigen formalen Bildungsziele Gesagte.

Dieses Prinzip der Spontaneität spezialisiert Schl. nun nicht wie R. auf die einzelnen Provinzen der Erziehung — besonders geht er bei der Besprechung der Unterrichtsfächer fast gar nicht darauf ein, woran wohl die Kürze schuld sein mag, mit der er diese allgemein abtut, sondern er begnügt sich meist mit den eben angeführten allgemeinen Hinweisen. Für die Betonung der Spontaneität in der physi-

[122] o. S. 274. [123] o. S. 242. [124] o. S. 232; ähnl. 233. [125] o. S. 200, 247. [126] o. S. 241. [127] o. S. 234.

schen Erziehung finden sich nur ein paar Stellen,[128] wie es auch für die intellektuelle nur wenige sind. So verlangt er beispielsweise für die letztere, daß auch in dem methodisch streng geregelten Gebiete der Fertigkeiten manchmal Freiheit sein müsse, damit „Spielraum zur Entwicklung der freien Selbsttätigkeit" übrig bleibt,[129] ferner daß die Lust des Sprechens niemals unterdrückt, sondern im Gegenteil hervorgelockt werde[130] und daß „eine so von selbst sich entwickelnde Tätigkeit" wie die Phantasie und das Dichten der Kinder wohl nicht aus der Leitung der Erziehung ausgeschlossen werden könne,[131] sowie daß auch beim Erlernen der alten Sprachen die Spontaneität zu berücksichtigen sei.[132] Aber diese genannten Stellen reichen alle für die Aufzeigung der Beeinflussung in Hinsicht auf die Spontaneität durch R. nicht hin an die, wo er vom „Auffinden der wissenschaftlichen Prinzipien" spricht. Die generelle Forderung R.s, daß sein Emil die Wissenschaft nicht gelehrt bekommt, sondern sie erfindet, wendet aber Schl. nur für die wissenschaftliche Bildungsstufe an. Es heißt an dieser Stelle Schl.s: es ist also diese Stufe die wissenschaftliche, d. h. der Ort, „wo man die Prinzipien auffinden und anwenden lernen soll". „Hätten wir gesagt, der Ort, wo die Prinzipien mitgeteilt werden: so könnte daran ein Mißverständnis sich anknüpfen. Es gibt hier keine Mitteilung; Mitteilung der Prinzipien beruht nur auf Autorität, diese hat in der Wissenschaft keine Geltung, nur eigene Überzeugung. Diese kann nur von innen heraus kommen, also die Prinzipien müssen eigentlich selbst gefunden werden."[133] Auch hinsichtlich der Willensbildung finden sich Stellen, wo in Beziehung auf die Spontaneität Schl. konkret spricht, so z. B. wenn er sagt, daß die Willkür sich nur allmählich, und zwar von selbst entwickelt,[134] daß die Entwicklung des Gemeingeistes „ein reiner Naturprozeß in Beziehung auf die Intelligenz" sei und daß sich absichtlich wenig dafür tun lasse,[135] ferner, daß die Volkstümlichkeit als Anlage im Menschen gegeben sei, die sich von selbst entwickelt, aber nicht so, daß eine Erziehung überflüssig ist.[136] Auch in Beziehung auf das Religiöse ist „die allgemeine Regel anzuwenden, nichts in den Kindern zu hemmen, was aus der inneren Entwicklung natürlich hervorgeht".[137] Sodann verlangt Schl. auch — wie weiter unten noch deutlicher ersichtlich sein wird —, daß bei der Mißbilligung als Strafe der eigene Unwille des Zöglings erregt werde an dem, was nicht recht ist.

Es läßt sich also das R.sche Prinzip der Spontaneität bei Schl. nachweisen in den anthropologischen Voraussetzungen, im formalen Ziele der Erziehung sowie in der Methode. Bloß ist bei Schl. die Selbsttätig-

[128] o. S. 204, 208. [129] o. S. 249. [130] o. S. 267. [131] o. S. 269. [132] o. S. 294. [133] o. S. 292. [134] o. S. 261. [135] o. S. 296. [136] o. S. 235. [137] o. S. 274.

keit nicht absolute Herrscherin wie bei R., sondern sie muß es sich wenigstens teilweise gefallen lassen, daß ihr entgegengewirkt wird, wenn ihre Äußerungen der Idee des Guten nicht entsprechen. Daß Schl. hierin so schwankend ist wie bei dem Problem des Bösen, das seinerseits das Ungeklärte in der Frage der Spontaneität verursachte, ist aus dem Obigen klar ersichtlich.

11. Körperliche Erziehung

Wir fanden oben,[138] daß gerade in der Frage der körperlichen Erziehung R. bahnbrechend wurde und daß viele Pädagogen heute noch glauben R.s Erziehungsweisheit zu verwirklichen, wenn sie seine Forderungen hinsichtlich der physischen Erziehung durchführen. Schl. stimmt in den meisten hier zur Behandlung stehenden Fragen R. zu, wenn auch manches anders gewendet ist. In dem Ziele der körperlichen Bildung ist eine vollständige Übereinstimmung festzustellen. Oben wurde dieses Ziel bei R. formuliert als Aktivität und Selbständigkeit. Schl. bestimmt in völliger Übereinstimmung mit R. das Ziel der körperlichen Erziehung für den Staat mit: Selbständigkeit und Selbsttätigkeit.[139] Was die Methode betrifft, so sind auch hierin beide sich völlig eins; jeder wendet sich gegen eine Beschleunigung, will aber jemand die körperliche Erziehung in irgendeiner Hinsicht beschleunigen, so verwende man nur naturgemäße Reize.[140] Wenn wir bei der Betrachtung der weiteren Berührungspunkte uns an die oben bei R. gegebene Gliederung halten wollen, so ist hinsichtlich der Gesundheitslehre Schl. von R. vor allem abhängig in den Fragen der ersten Ernährung des Kindes durch Muttermilch, welche Ernährung er als das wichtigste Geschäft in der Erziehung des Säuglings bezeichnet.[141] Kann die Mutter nicht stillen und tritt Ernährung durch die Amme ein, so ist hier darauf acht zu geben, daß eine seelisch und körperlich gesunde Amme gefunden werde, damit nicht die Milch verdorben sei und nichts von der gemeinen Natur der Amme auf das Kind übergehe.[142] Gerade dieses Inverbindungsetzen der Ammenmilch mit geistigen Werten deutet unfehlbar auf R. zurück. Auch findet Schl. in Übereinstimmung mit R., daß eine Ernährung durch die Amme die erste physische Basis der Liebe hinwegnimmt.[143] In der Frage der körperlichen Abhärtung geht Schl. nicht so weit wie R., sondern er vermittelt zwischen beiden extremen Richtungen: Abhärtung und Verweichlichung, indem er schreibt: „Es muß also eine Behandlung in Anwendung kommen, wodurch das eine sowohl wie das andere ver-

[138] o. S. 85—92, auch für das Folgende. [139] o. S. 208 [140] o. S. 204. [141] o. S. 204, 260. [142] ibid. [143] o. S. 260.

mieden wird."[144] Dies ist die einzige Stelle, wo er sich über körperliche Abhärtung in seinen Vorlesungen äußert. In der Forderung der freien Bewegung ist die Übereinstimmung wieder weitergehender; doch kann man hier wieder sehen, wie Schl. von anfänglich extremen Theorien zu gemäßigteren und vermittelnden kommt. In den Vorlesungen von 1813/14 fordert er — wie R. —, daß der Freiheit der Kinder der möglichste Spielraum zu lassen sei und daß ein wesentlicher Schaden nur als besonderes Unglück vorkommen solle. Er fügt bei: „Denn wieviel ohne wirklichen Schaden im ganzen gewagt werden kann, das sieht man an den Volkskindern."[145] Im gleichen Zusammenhange wendet er sich dann gegen Laufbänke und Fallhüte. In den Vorlesungen von 1820/21 schreibt er, daß diese Maxime „nur nachteilige Folgen" hat. Da die behütende auch nicht seinen Beifall findet, so liegt für ihn der Ausweg, wie in so vielen Fragen, in der Mitte.[146] Trotz dieser Ablehnung eines extremen Standpunktes in Hinsicht auf die freie Bewegung der Kinder stellt Schl. in seinen letzten Vorlesungen doch fast alle Forderungen R.s wieder auf: kein Schnüren, Entfernen der gefährlichen Gegenstände, damit das Kind sich nicht daran vergreifen kann, keine Laufbänke und Gängelbänder,[147] einfache und zweckentsprechende Kleidung, die Hautatmung und freie Bewegung zuläßt.[148] Daß Schl. mit keinem einzigen Worte in seinen Vorlesungen auf das Turnen eingeht, trotzdem er, wie wir oben in dem Kapitel: „Warum verschwieg Schl. seine Beeinflussung durch R.?" darlegten, auf der Seite der Turner stand, hat seinen Grund darin, daß er eben aus politischen Gründen, wie in dem genannten Kapitel ebenfalls ausgeführt wurde, sich nicht ex cathedra dazu bekennen durfte.

Als Grenzgebiet zwischen der körperlichen Erziehung und der Willensbildung sind die Ausführungen über Stillung der Bedürfnisse bei Schl. anzusehen, die ebenfalls mit R.s Ansichten über diese Frage übereinstimmen. Ein gesundes Kind muß heiter sein, das ist beider Ansicht, Unlust darf sich nur zeigen bei Krankheiten oder im Zustande eines Bedürfnisses.[149] Die einzige Lust eines Säuglings sollte sein die Stillung eines Bedürfnisses,[150] welche Befriedigung ein reiner Naturprozeß ohne Beziehung auf das Sittliche ist.[151] Es sind dies lauter R. homogene Sätze.

12. Bildung des Willens

Daß R. sowohl als auch Schl. die Übungen des Körpers als Grundlage für die später einsetzende Willensbildung im eigentlichen Sinne ansehen,

[144] o. S. 263. [145] o. S. 204. [146] o. S. 227. [147] o. S. 261, 265. [148] o. S. 261. [149] o. S. 263, 264. [150] o. S. 205. [151] o. S. 263.

wurde oben bei der Vergleichung der beiderseitigen Psychologien schon dargelegt. Es ist nun das Eigentümliche, daß beide, trotzdem sie aus grundverschiedenen Einstellungen — R. ist Indeterminist, während Schl. Determinist ist — in zahlreichen und zwar grundlegenden Fragen der Willensbildung fast vollständig zusammentreffen. Die Basis, auf der die ganze Willensbildung ruht, ist die Ansicht über das Böse und seine erziehliche Behandlung, die oben bei der Vergleichung der Ansichten über das Problem des Bösen schon dargelegt wurde und aus der festgehalten werden mag, daß es in den ersten Vorlesungen für Schl. gleich ist, ob man das Gute unterstützt oder das Böse unterdrückt, daß man also auf beiden Wegen zum Ziele komme.[152] In den folgenden Vorlesungen kommt er zu seiner kombinierenden Theorie, derzufolge das Gute unterstützt und dem Bösen gleichzeitig entgegengewirkt werden muß.[153] Es ist also R.s Ansicht über die Behandlung des Bösen auf alle Fälle in Schl.s Darlegungen — auch in der kombinierenden Theorie — enthalten, wie schon hingewiesen wurde. Nun ist es eine sonderbare Eigentümlichkeit, daß die Methode der Willensbildung bei Schl. — darum rekapitulierten wir auch das eben Gesagte — gerade umgekehrt ist wie bei R. Während dieser in der Kindheit und im Knabenalter, in der Zeit der individuellen Willensbildung also, die negative Methode (Fernhalten des Bösen) fordert und nach der Pubertät positiv wird,[154] hat bei jenem bei der Hineinbildung in die sittlichen Gemeinschaften die negative Wirkungsart (Kampf gegen das Böse) die Oberhand, während bei der Entwicklung der persönlichen Eigentümlichkeit die positive (Unterstützung des Guten) dominiert.[155]

Daß die Charaktererziehung bei beiden schon in der frühesten Kindheit zu beginnen hat, ist auf Grund ihrer psycho-physischen Auffassungen von vorneherein zu erwarten. So verlangt Schl. genau wie R.,[156] daß man schon die frühesten Äußerungen des kindlichen Willens, das Schreien, richtig behandle. Man lasse ja nie die Kinder die Erfahrung machen, daß Schreien Mittel ist, daß es Unlust in den Erwachsenen erweckt und daß man ihm dann zu Willen sei. Erzieherisch ist es am besten, wenn man möglichste Gleichgültigkeit — auch R. fordert dies — gegen das Schreien bewahrt und den Schreienden entfernt.[157]

Einen großen Teil der Willensbildung bei R. nimmt die Unterwerfung des Zöglings unter die Naturnotwendigkeit ein, die den Ersatz des Gehorsams darstellt.[158] Das Wort Gehorsam muß nach R. aus dem Wörterbuche des Kindes gestrichen werden, dafür sind aber

[152] o. S. 198. [153] o. S. 215. [154] cf. o. S. 92—96. [155] o. S. 216.
[156] o. S. 92—102, auch für das Folgende. [157] o. S. 205. [158] cf. o. S. 96—102.

die Worte einzusetzen: Gewalt und Notwendigkeit, Ohnmacht und Zwang. Schl. übersetzt dieses Unterwerfen unter die Naturnotwendigkeit mit dem Ausdrucke: „Naturgefühl der Abhängigkeit."[159] Im Aphorismus 6[160] nennt er diese Abhängigkeit ein „Naturgesetz": „Das Kind ist durch die Familie und nicht die Familie um des Kindes willen. Dies muß es als Naturgesetz fühlen. Ebenso hernach in allen anderen Verbindungen." Einen Gehorsam aus Furcht oder Hoffnung nennt er eine „Verunreinigung des Willens" und verlangt immer wieder, daß das Kind im Naturgefühle seiner Abhängigkeit, das ihm nie verloren gehen darf, gehorchen müsse, wobei aber darauf zu sehen ist, daß trotz dieser Abhängigkeit seine Freiheit nicht gefährdet wird.[161] An anderer Stelle nennt er „das Gefühl der physischen Abhängigkeit" „die Naturseite des Gehorsams".[162] Wie weit die Beeinflussung Schl.s durch R. geht, zeigt auch der Satz, daß Zucht nur möglich ist, wenn das Leben eine gewisse Fülle hat, während sonst die Notwendigkeit die Zucht vertritt,[163] womit der R.sche Satz, der Arme brauche keine Erziehung, in andere Fassung gebracht ist.

Die Naturnotwendigkeit führt R. ein, wie er ausdrücklich selbst schreibt,[164] um die Gewalt, unter die sich das Kind fügen muß, überindividuell zu verankern, um einen Partikularwillen, die Laune des Erziehers auszuschalten. Schl. verlangt ganz genau das gleiche, wenn er schreibt: „Das (so) von selbst Entstehende zu ertragen, muß das Kind gewöhnt werden, weil auf diese Weise der sittliche Charakter gebildet wird. Aber es ist auch etwas ganz anderes, wenn das Leben selbst die Prüfung herbeiführt, als wenn absichtliche, also willkürliche Prüfungen von Menschen auferlegt werden; *dies ist zu vermeiden*, weil es eine Schwierigkeit in ein Verhältnis hineinbringt, das ohnehin schon genug Schwierigkeit hat. Überall muß man bei den Einwirkungen auf das Kind darauf sehen, daß durch nichts das natürliche Verhältnis gestört wird, und daß es keine Lebenshemmung erfahre, die es mit Grund auf den Erzieher zurückführen könnte; dadurch würde nur der Gegensatz hervorgerufen werden."[165] An anderer Stelle heißt es: „Nie soll der Einzelne dem Einzelnen in dieser Beziehung [Befehl] entgegentreten, sondern nur, wenn er es im Namen des Ganzen, dem beide angehören, tun kann."[166] Mit diesem Satze ist das Problem mehr sozial gewendet, aber das Prinzip, die Abhängigkeit oder Unterordnung unter etwas Überindividuelles bleibt gewahrt.

Der Gehorsam auf Seiten der Kinder setzt den Befehl des Erziehers

[159] o. S. 266. [160] Platz S. 485. [161] o. S. 266, 267. [162] o. S. 208, 223. [163] o. S. 224. [164] o. S. 96—102. [165] o. S. 265. [166] o. S. 266.

voraus. Was nun diesen letzteren betrifft, so sind sich beide insoferne einig, als ein einmal ausgesprochener Befehl oder ein Verbot unter allen Umständen vom Kinde durchgeführt werden muß.[167] Wie R. lehnt auch Schl. ein Angeben der Gründe ab, denn „Gründe angeben heißt den Gehorsam erlassen".[168] Man lasse das Überzeugen seinen eigenen Weg gehen auch der Zeit nach.[169] Diese Forderung in seinen ersten Vorlesungen gibt Schl. später auf und verlangt, daß man die Kinder stets durch Gründe leite, wovon er aber allerdings in den nächsten Sätzen durch das Beifügen des Erfahrungmachens wieder ziemlich viel von der aufgestellten Maxime zurücknimmt.[170]

In engem Zusammenhange mit dem bisher Dargelegten steht die Forderung R.s, die Kinder Erfahrungen machen zu lassen und solche, wenn sie sich nicht von selbst ergeben sollten — dem Zöglinge unbemerkt —, herbeizuführen. Nur eine Erfahrung lehnt er ab: den Verkehr mit den Dirnen. Alle Erfahrungen hat der Erzieher mit seinem Zögling zu teilen, was den Vorzug hat, daß er jederzeit, wenn die Folgen zu gefährlich werden, eingreifen kann. Schl. hat genau die gleichen Ansichten, wenn er verlangt, man solle die Kinder Erfahrungen machen lassen, sie die Folgen ihres Willens einsehen lassen, damit sie lernen, ihren Willen selbst zu beschränken, nur suche man die Folgen so unschädlich als möglich zu machen.[171] Im gleichen Zusammenhange wirft Schl. die Frage auf, wann man nun den Willen der Kinder frei lassen dürfte, und beantwortet sie dahin, daß dies dann geschehen könne, wenn man annehmen kann, daß sie durch ihre Selbsttätigkeit keine solchen Erfahrungen machen werden, die ihnen wesentlich schädlich wären. Doch kann man sich dabei vorbehalten, den Willen auch in solchen Fällen freizulassen, wo es schmerzliche Erfahrungen gibt, aber man mache die Kinder vorher auf die Folgen aufmerksam und sage ihnen voraus, welcher Schaden erwachsen könne. Durch dieses Erfahrungmachen kommt der Zögling zu dem Gefühle des Wohlbefindens im Gehorsam.[172]

Zum Schlusse sei noch auf eine kleinere Übereinstimmung hingewiesen, die darin besteht, daß Schl. den Zukunftslügen der Kinder dadurch vorbeugen will, daß er vom Erzieher verlangt, von ihnen möglichst wenig — R. verlangt gar keine, sondern läßt die Vorschläge vom Zögling selbst kommen[173] — Versprechen zu fordern und sie nie mit einem Triumphe zu akzeptieren.[174]

Der ausdrückliche Hinweis Schl.s, daß die Märchen in der Er-

[167] o. Schl. S. 266. R. cf. S. 96—102. [168] o. S. 208. [169] o. S. 205. [170] o. S. 272. [171] o. S. 273. [172] o. S. 272 u. 273. [173] o. cf. S. 102—110. [174] Aphorismus 23. Platz S. 487.

ziehung nicht die gegenwärtige Welt verleiden und nicht die Moral verderben,[175] scheint mir gegen R.s gegenteilige Ansicht gerichtet zu sein.

13. Strafe

Was R. über die Strafen sagt, ist wenig, aber so inhaltsschwer, daß die wenigen Sätze, die er darüber schrieb, hinreichten, bis in unsere heutigen pädagogischen Bestrebungen hinein das althergebrachte Strafsystem völlig umzuwandeln. Was er verlangt, läßt sich mit einem Satze sagen: die Strafe darf nie willkürlich, d. h. Ausfluß eines partikularen Willens sein, sondern man hat nur die natürliche Folge einer schlechten kindlichen Handlung auf dieses zurückfallen zu lassen.[176] Es ist die Strafe also in Wirklichkeit aus der Pädagogik eliminiert und ihre Stelle hat das Erfahrungmachenlassen, das wir eben bei der Willensbildung behandelten, zu vertreten. Schl. nun stimmt mit R. in dieser Forderung an sich vollständig überein, bloß läßt er eben, da seine Theorie ständig auf das praktische Leben Rücksicht nimmt, auch für die jetzige pädagogische Tätigkeit, da es eben zurzeit nicht anders geht, Kompromisse zu. Der Stellen, an denen sich Schl. gegen die Strafen wendet, sind überaus viele. So heißt es z. B., daß die Strafen überhaupt nichts Pädagogisches sind, daß sie an der äußersten Grenze der pädagogischen Theorie liegen und nur deswegen zur Behandlung kommen, um nachzuweisen, wie bedenklich sie sind, inwieweit sie zu dulden und wie sie unschädlich zu machen sind;[177] ferner scheinen sie immer dem Zwecke der Erziehung zu wiedersprechen;[178] könnte man die Strafen entbehren, so würde er [Schl.] mit beiden Händen zugreifen;[179] diese willkürlichen Strafen haben keinen Zusammenhang mit dem Bösen, was verwerflich ist;[180] auch aus ethischen Prinzipien ist nichts zum Lobe der Strafe anzuführen;[181] ferner kann die Strafe in keiner Weise bessern,[182] denn sie hält den Zögling im Sinnlichen fest und hemmt dadurch seine Entwicklung.[183] Schl. wird zu seinem Kampfe gegen die Strafe auch veranlaßt durch seine Ansicht, daß jede Strafe vermieden werden kann, wenn die unterstützende Tätigkeit zur rechten Zeit geübt wird.[184] Und zwar wendet sich Schl. gegen alle Arten von Strafe: gegen körperliche Strafe, weil man die körperliche Abhärtung der Jugend aufhalten müßte, damit die Strafe wirksam wäre,[185] gegen die Freiheitsberaubung, weil das Kind eine glühende Phantasie hat, die ihm über die Entbehrung des geselligen Umganges hinweghilft,[186] sowie gegen den

[175] o. S. 207. [176] o. S. 99. [177] o. S. 218. [178] o. S. 219. [179] ibid. [180] o. S. 220. [181] o. S. 278. [182] ibid. [183] o. S. 245. [184] o. S. 278. [185] o. S. 279, 219, 278. [186] o. S. 279.

Ehrtrieb, denn dazu müßte zuerst Übereinstimmung herrschen zwischen den Urteilen des Erziehers und des Zöglings, aber dann braucht man ihn nicht mehr verwenden.[187] Gelten läßt er nur die Mißbilligung, die aber dadurch, daß sie eine natürliche Rückwirkung ist, kein pädagogischer Akt und auch keine Strafe mehr ist. Nun erhebt sich dadurch ein Dilemma, wie Schl. selbst darauf hinweist, daß im späteren Leben des Kindes Gesetz und Strafe zur Anwendung kommen. Nach seiner Ansicht aber sagt dies gegen die Idee des Verwerfens der Strafe gar nichts, sondern es zeigt nur, wie unvollkommen unsere sozialen Verhältnisse sind.[188] Mit dieser Unvollkommenheit muß man nun rechnen, wenngleich das Ideal ist und bleibt, daß Gemeinwesen und Erziehung „ein harmonisches, rein ethisches Kontinuum" bilden, ohne Gesetz und ohne Strafe.[189] Der schon einmal erwähnten Stelle, wo er schreibt, daß er mit beiden Händen zugreifen würde, wenn die Strafe entbehrt werden könnte, fügt er an, daß man aber nicht so lange warten könne, bis eine solche pädagogische Art entdeckt ist, und schlägt dann vor, die Strafen sowenig als möglich nachteilig für die Erziehung zu konstruieren.[190] So verlangt er — es ist dies auch für das Folgende festzuhalten —, daß das Strafsystem, das er notgedrungen entwerfen muß, eine abnehmende Größe sei, und zwar in jeder Stufe.[191]

Was läßt nun Schl. angesichts dieses Kompromisses für Strafen gelten? Für die häusliche Erziehung lehnt er nach wie vor willkürliche Strafen ab und läßt nur natürliche — die, wie wir weiter unten hören werden, für ihn gar keine Strafen mehr sind —, also Rückwirkung gelten.[192] Doch darf dies niemals verbindlich festgelegt werden, denn sonst würden sich die Kinder bald als Herren im Hause fühlen.[193] Überall da aber, wo es Gesetze gibt, läßt er als Sache der Not willkürliche Strafen gelten, also im öffentlichen Leben und in der Schule. Wie er aber faktisch diese willkürlichen Strafen, die er anscheinend in der Schule — wenngleich auf ein Minimum beschränkt[194] — gelten läßt, zu natürlichen macht, zeigt die Stelle, wo er fordert, daß in der Konstruktion der Strafe der Gegensatz zwischen natürlichen und willkürlichen Strafen aufgehoben werden muß, was dadurch geschieht, daß der Gesetzgeber — auch der Lehrer — eben festsetzt, daß die Tat auf den Täter zurückfällt und daß bei dem Vergehen eines Schülers die natürlichen Folgen schon den Lehrer und die Schüler getroffen haben.[195] Mit dem sinnlichen Faktor der Strafe ist nun ein sittlicher zu verknüpfen, was dadurch geschieht, daß „die Äußerung des sittlichen Unwillens mit der Strafe verbunden werden muß."[196] Damit

[187] o. ibid., ferner o. S. 219. [188] o. S. 246, 278. [189] o. S. 247. [190] o. S. 219. [191] o. S. 220. [192] o. S. 221. [193] o. S. 222. [194] o. S. 245, 278. [195] o. S. 221. [196] o. S. 220.

ist auch das Verschwinden der Strafe, das ja Schl. immer wieder fordert, angefangen. Besitzt der junge Mensch sittliches Gefühl, so muß er durch dieses geleitet werden. Hilft dies nicht, dann ist eben pädagogischer Bankerott eingetreten.[197] Für die Kindheit läßt Schl. an willkürlichen Strafen zu: die Beschämung, solange das Gewissen noch nicht erwacht ist, und die körperliche Strafe — die physische Nötigung oder mechanische Gegenwirkung, wie er sich an anderer Stelle ausdrückt[198] — bis zur Zeit des Sprechens, bis zu welcher Zeit die physische Nötigung manchmal sogar heilsam ist,[199] aber nicht den Charakter der Strafe trägt.

Zu den natürlichen Strafen, von denen wir schon einen Teil eben vorwegnehmen mußten, ist noch zu sagen, daß sie nach Schl.s Ansicht gar keine Strafen mehr sind, da eben das Zurückfallen auf den Täter in der Natur des von ihm Begangenen ohne Tätigkeit des Erziehers schon liegt und er fügt bei, daß, wenn man dieses Zurückfallen immer bewirken könnte, gar keine willkürlichen Strafen notwendig wären.[200] In seinen ersten Vorlesungen fordert er auch für die natürlichen Strafen, daß man sie nur eintreten lasse in dem Maße, in dem sich das Gedächtnis der Kinder ausbildet.[201] Immer und immer wieder betont er — wie schon vorhin teilweise angegeben wurde —, daß man das eintreten lasse, was in der Natur der Sache liegt, daß ein Zusammenhang bestehe zwischen begangenem Unrecht und der sich ergebenden Folge.[202]

Was nun die willkürlichen Strafen betrifft, so läßt er nur eine gelten, die Mißbilligung und mit ihr sowie durch sie Erregung der Scham.[203] Wie geschickt Schl. aber auch in dieser Mißbilligung seine von ihm vertretene „natürliche Strafe" unterbringt, ersieht man daraus, daß er die Mißbilligung als eine natürliche Wirkung, in der keine rein pädagogische Tätigkeit mehr ist, anspricht.[204] An anderer Stelle nennt er sie die natürlichste Gegenwirkung und hält sie um so besser, je weniger sie pädagogischen Charakter trägt. Aber auch von einer anderen Seite aus findet er einen Übergang zu den natürlichen Strafen, von der Forderung nämlich des Erlebenlassens der Folgen, indem man die Willensakte des Zöglings gewähren läßt und sie nicht zurückdrängt.[205] Man kann die Ausführung eines Willensaktes hindern, aber erst, nachdem sie innerlich schon vollzogen ist.[206] Das Erfahrungmachenlassen in der Wirklichkeit, wie es R. fordert, wird also hier gesteigert zum Erlebenlassen der Folgen in der Vorstellung. Noch von einer dritten Seite aus wird der Mißbilligung ihr Charakter als Strafe genommen, von dem der Spontaneität. Es ist nämlich für die Miß-

[197] ibid. [198] o. S. 246. [199] o. S. 219. [200] o. S. 220. [201] o. S. 208. [202] o. S. 274, 278. [203] o. S. 279. [204] ibid. [205] o. S. 245. [206] ibid.

billigung unerläßlich, daß die Selbsterkenntnis hervorgerufen werde, damit der Sittlichkeitstrieb, der eigene sittliche Unwille im Zögling, angeregt werde an dem, was unrecht ist. Damit hört aber die Strafe auf, Strafe zu sein, wie Schl. schreibt, weil Mitwirkung von seiten des Zöglings eintritt, und sie wird Zucht.[207]

Überblickt man die Schl.schen Ansichten über die Strafe, so kann nicht bestritten werden, daß er mit R. im Grunde vollständig übereinstimmt, und daß er faktisch nur die natürliche Strafe, die Rückwirkung, das Erfahrungmachenlassen, kennt.

Belohnungen lehnt Schl. ebenso wie R.[208] — sonderbarerweise spricht auch Schl. fast gar nicht von den Belohnungen — ab, da sie den Zögling im Sinnlichen festhalten und seine Entwicklung hemmen.[209] Es wäre möglich, daß der Aphorismus 85 Schl.s gegen R. gewendet ist, der lautet: „Man soll die Kinder locken, aber nicht durch Kuchen; lieber durch etwas Glänzendes oder sonst."[210]

14. Bildung des Geistes

Vorhin bei der Vergleichung der beiderseitigen psychologischen Ansichten fanden wir schon, daß für R. sowohl wie für Schl. die Ausbildung der Sinne die Grundlage für die spätere Geistesbildung ist. Da an genannter Stelle schon die wesentlichsten Stellen zitiert wurden, erübrigt es sich hier nochmals darauf einzugehen, wozu noch kommt, daß Schl. trotz der prinzipiellen Forderung der Sinnespflege als Grundlage der Geistesbildung sich begnügt, nur allgemein diese Forderung zu vertreten und an verhältnismäßig wenigen Stellen darauf zu sprechen kommt. An spezielleren Forderungen finden wir lediglich die, dem kindlichen Verlangen nach Wahrnehmungen entgegenzukommen und ihnen einen Reichtum davon zu bereiten,[211] für einen Wechsel der Eindrücke zu sorgen[212] sowie zimperliche Kinder durch Berührenlassen von schmutzigen Gegenständen abzuhärten,[213] welche Forderungen alle auch von R. erhoben wurden,[214] bloß ausführlicher und detailierter. Daß die Spontaneität das methodologische Grundprinzip der Geistesbildung so gut wie der anderen Provinzen des Seelenlebens für beide ist, wurde oben bei der Vergleichung der beiderseitigen Ansichten über Spontaneität schon behandelt. Es bleibt noch zu betrachten das Prinzip der Anschauung, das wir bei R. in der extremst möglichen Form ausgesprochen fanden. Kein Buch-, kein Wort- und kein Bilderwissen, sondern Sachen! Sachen![215] Schl. erhebt nun diese Forderung der Anschauung auch, aber in viel gemäßig-

[207] o. S. 219, 245. [208] o. S. 100. [209] o. S. 245. [210] Platz S. 493. [211] o. S. 205. [212] o. S. 265. [213] o. S. 262. [214] o. S. 114—117. [215] cf. o. S. 121—126.

terer Form. So fordert er, daß nicht nur Bilder vorgezeigt werden, sondern daß das Kind auch eingeführt werde in die „wirkliche Welt,[216] daß die logische Schulung an natürlichen Gegenständen durchgeführt werde,[217] daß auch in der Bürgerschule die Grundlage der Methode die auf der ersten Bildungsstufe gegebenen Elemente bleiben, daß die Entwicklung also „ein stufenmäßiges Fortschreiten von der unmittelbaren Anschauung aus" ist, und daß alle Erweiterungen, welche die Unterrichtsgegenstände der Volksschule in der Bürgerschule erlangen, darauf zu begründen sind.[218] Doch hält Schl. die bloße Anschauung der Umgebung nicht für ausreichend, sondern man muß auch dem „sich bald regenden Triebe nachgeben, auch von der fremden und fernen Welt zu wissen".[219] Was also bei R. das Einzige ist, das man tun darf, ist bei Schl. etwas, was nicht übersehen werden darf, aber doch der Ergänzung durch anderes bedarf. Auch die Forderung R.s, nichts auswendig zu lernen, findet bei Schl. lebhaften Widerhall, der es für zweckwidrig erklärt und es auf die gleiche Stufe stellt wie die Strafen, die auch allmählich aus dem Gebiete der Erziehung verschwinden müßten.[220] Lediglich unter der Form des freien Spieles läßt er in der Kindheit formale Gedächtnisübungen gelten.[221] Eine gewisse Übereinstimmung beider läßt sich auch feststellen in der Frage des Ziels der Geistesbildung. Bei R. sahen wir, daß es ihm darauf ankommt, einen geistig selbständigen Menschen zu erziehen, der ein unbestochenes Urteil und die Fähigkeit, Wissen im Bedarfsfalle sich zu verschaffen, hat.[222] Schl. formuliert das Ziel der Volksschule in Beziehung auf die Geistesbildung als Ausbildung des praktischen Verstandes und fordert deshalb Ausbildung der Urteilskraft und der Begriffe.[223] Die gleichlautende Forderung beider in formaler Hinsicht wurde bei der Vergleichung der Erziehungsziele schon dargelegt. Bloß muß betont werden, daß der lebensnähere Schl. sich hinsichtlich der Geistesbildung — trotz zahlreicher Übereinstimmungen — von der extremen Retardierung eines R. fernhält.

15. Provinzen der Geistesbildung

Hinsichtlich der einzelnen Unterrichtsfächer ergeben sich oftmals geradezu überraschende Übereinstimmungen. Fast durchgehend gleich sind die Ansichten beider Pädagogen in Beziehung auf das Schreiben und Lesen. R., der sich mit dem Schreiben überhaupt nicht befaßt — er schämt sich, mit solchen Lappalien, wie er sie nennt, sich abzugeben —, bezeichnet die Bücher als die Geißel der Kindheit und will

[216] o. S. 270. [217] o. S. 283. [218] o. S. 289. [219] o. S. 207. [220] o. Schl. S. 283, 293. [221] o. S. 209. [222] o. S. 117 u. 118. [223] o. S. 282.

kein Buch dulden vor dem zwölften Jahre als das der Natur. Dann soll Emil erst lesen lernen, wenn ein Bedürfnis, ein Nützlichkeitsgrund dafür vorhanden ist.[224] Auch Schl. ist ein Gegner des Lesens und Schreibens, da beide für die wahrhaft intellektuelle Ausbildung nur eine Nebensache sind und eine sehr untergeordnete Stelle einnehmen.[225] Er gibt daher — genau wie R. es praktisch vorführt — den Rat, die Erlernung dieser beiden Fertigkeiten so schnell als möglich abzumachen.[226] An sich bräuchte das Volk, besonders das Landvolk, weder lesen noch schreiben können, wenn nicht einerseits eine bürgerliche Notwendigkeit vorhanden wäre,[227] und nicht die Bibellektüre des Protestanten die Lesefertigkeit voraussetzen würde.[228] Was für das Schreiben gilt, gilt auch für die Zahlzeichen: „Lebendige Übung, ohne die Zahlzeichen zu Hilfe zu nehmen."[229] Nachdem nun das Erlernen des Schreibens und Lesens ein notwendiges Übel ist, erhebt sich die Frage, wann es zu lernen sei. Das Lesen ist nach Schl.s Ansicht erst dann nötig, wenn die Notwendigkeit des Gebrauchs eintritt.[230] Die Kindheit und das Knabenalter sind damit zu verschonen. „Man hat gewiß etwas Wichtigeres zu tun," meint er; „die lebendige Beschäftigung mit der Sprache muß erst tiefer Wurzel fassen, ehe die Sprachzeichen eintreten."[231] Das Aufsparen bis zum Vorliegen eines Bedürfnisses, wie R. es hat, sieht man aus der folgenden Stelle ganz deutlich: „Lesen können fast alle, auch schreiben, aber sprechen wenige. Die Zeichen sind doch erst aus einem bestimmten Bedürfnis entstanden; ja, ich möchte sagen, sie sollten auch für dieses aufgespart bleiben, und auch in den öffentlichen Schulen sollte der Unterricht ohne alle Hilfe von Büchern getrieben werden, solange als möglich."[232] Das Erlernen des Schreibens schiebt Schl. gleichfalls weit hinaus, in die zweite Periode, da seine Erlernung „zuviel kleinliche Genauigkeit" voraussetzt.[233]

In ihren Ansichten über die Unmöglichkeit einer Fremdsprache im Kindheitsalter treffen R. und Schl. wieder vollständig zusammen. R. verlangt, daß kein Kind vor dem zwölften oder fünfzehnten Jahre eine Fremdsprache erlernen dürfe, denn die Fremdsprache bedient sich nicht nur anderer Zeichen, sondern sie hat auch andere Begriffe. Ganz abgesehen davon, daß dadurch die Begriffsbildung des Kindes erschwert und teilweise verhindert wird, hat das Kind auch nicht die Fähigkeit, Begriffe — Ideen — miteinander zu vergleichen, sondern es wird immer, wenn es auch in einer anderen Sprache äußerlich angesehen spricht, seine Muttersprache sprechen. Genau die gleichen Argu-

[224] o. S. 127—134, auch für die folgenden Unterrichtsfächer. [225] o. S. 227 u. 280. [226] o. S. 280. [227] o. S. 210, 270, 280. [228] o. S. 228. [229] o. S. 271. [230] o. S. 207. [231] o. S. 270. [232] ibid. [233] o. S. 207.

mente führt Schl. an, wenn er sagt, daß durch ein frühes Erlernen einer Fremdsprache das ganze Wissen des Kindes oberflächlich werden muß, „weil es kein festes System von Begriffen bekommt“,[234] und feststellt, daß nur eine Sprache in der Kindheit möglich ist.[235] In seinen letzten Vorlesungen fügt er diesem Grunde, daß die logische Entwicklung des Kindes wegen des fremden Vorstellungssystems Schaden leidet, noch den anderen an, daß auch die ethische Fortentwicklung gehemmt wird durch die fremden Handlungsweisen und Charaktere, die sich in der Fremdsprache manifestieren.[236] Lediglich in dem Zeitpunkte für das Einsetzen der fremdsprachlichen Bildung weichen beide etwas voneinander ab. Ferner wird nach Schl.s Ansicht die Ungleichheit, der ja die Erziehung entgegenzuarbeiten hat, durch Erlernen einer Fremdsprache ausgebildet.[237] Einen formalen Bildungswert spricht er dieser nicht zu, wie einerseits durch die Einreihung unter die materiellen Unterrichtsgegenstände,[238] anderseits durch ausdrückliches Betonen dieses Mangels an anderer Stelle ersichtlich ist.[239]

Dafür betonen beide mehr das Sprechen in der Muttersprache. Für die Spracherlernung in der Kindheit verlangen sie, daß Wort und bezeichneter Gegenstand miteinander vorgeführt werden.[240] Ferner lehnen sie ein Verbessern der kindlichen Sprachfehler ab und fordern nur richtiges Vorsprechen, dann würden sich die Fehler mit der Zeit von selbst verlieren.[241] Wie R. so meint auch Schl., daß man — selbst in der Bürgerschule noch! — mehr auf Verstand und klare Redeweise als auf Eleganz sehen müsse.[242]

In Hinsicht auf den Unterricht in der Geschichte sind wiederum durchgehende Übereinstimmungen festzustellen. Wenn R. die Geschichte einen Lehrgang in praktischer Philosophie nennt und demgemäß die historischen Handlungen nach der sittlichen Seite hin gewürdigt wissen will, so nennt Schl. in vollständiger Übereinstimmung damit „die Geschichtskunde das Bilderbuch der Sittenlehre und die Sittenlehre das Formelbuch der Geschichtskunde“.[243] R. lehrt seinem Emil vor der Pubertätszeit keine Geschichte, da ihm der Sinn für das Moralische und für den Staat noch nicht aufgegangen ist; Schl. läßt ganz analog in der zweiten Periode die Geschichte nicht zu mit der Begründung: „sie ist im Leben der Staaten und diese sind noch unbegreifbar“.[244] Die Tendenz des Geschichtsunterrichts liegt bei R. darin, den Menschen vorzuführen in seinen Handlungen — ohne Beurteilung seitens des Erziehers —, die der Zögling dann selbst beurteilen soll. Für Schl. besteht der Zweck des Geschichtsunterrichts darin, den

[234] o. S. 206. [235] o. S. 213. [236] o. S. 270. [237] ibid. [238] o. S. 289. [239] o. S. 281. [240] o. S. 266. [241] o. S. 206. [242] o. S. 290. [243] o. S. 182. [244] o. S. 209.

praktischen Verstand auszubilden, dem Schüler eine Fülle von Lebensfällen und Handlungen zu geben, woraus er folgern und kombinieren kann.[245] Daß beide das Auswendiglernen von Geschlechtertafeln ablehnen, ist selbstverständlich.

Waren in diesen bisher besprochenen Unterrichtsfächern meist weitgehende Übereinstimmungen festzustellen, so sind in den noch zur Behandlung stehenden, die von Schl. besonders fragmentarisch behandelt werden, die Abhängigkeiten nicht so weitgehend. Das Zeichnen fordert R., um ein sicheres Auge, eine gewandte Hand und damit Kenntnis der Beziehung der wahren Größe und Gestalt zwischen Tieren, Pflanzen, Naturkörpern etc. zu erlangen. Im Prinzip gleichlautend sagt Schl., daß Zeichnen und „Kenntnis der natürlichen Dinge" zusammengehören.[246] Die Handarbeit, die bei R. sowohl Prinzip als auch Disziplin ist, läßt Schl. als formales Prinzip gelten, doch scheint er der ganzen Stelle nach mehr Pestalozzi mit seinen Bestrebungen im Auge zu haben.[247] Auch die Ausführungen Schl.s über die Naturkunde, in denen er fordert, daß alles, was die Natur darbietet, soweit es sich unmittelbar an die Entwicklung und Ausbildung der Sinne anschließt und sich in der bestimmten Zeit bei den vorhandenen Hilfsmitteln in der Volksschule bis zur wahren Verstandesbildung durchführen läßt, in das Gebiet des Mitzuteilenden aufzunehmen sei,[248] erinnern an R.s Ausspruch, daß Emils Mineralienkabinett — von Naturkunde spricht ja sonderbarerweise R., der anerkannte Botaniker, überhaupt nicht — die ganze Welt sei. Es wäre auch möglich, daß die Forderung des Messens[249] in den Volksschulen neben dem Rechnen, welches Fehlen des ersteren Schl. einen Mangel und eine Einseitigkeit nennt, auf R. zurückgeht.

16. Bildung des Gefühls

Oben bei der Vergleichung der beiderseitigen psychologischen Ansichten fanden wir schon, daß sowohl R. als auch Schl. dem Kinde ein Gefühlsleben im eigentlichen Sinne nicht zusprechen. Weiterhin konnte auch festgestellt werden, daß beide das Gefühlsleben erst nach der „zweiten Geburt", wie R. sich ausdrückt, auftreten lassen. Es ist angesichts dieser psychologischen Prämissen von beiden ganz konsequent, daß sie für die Kindheit und das Knabenalter sich mit Gefühlsbildung überhaupt nicht befassen. Begnügt sich R. nach der Pubertätszeit mit der erziehlichen Behandlung des Mitleids-, des Liebes- sowie des religiösen Gefühls und läßt alle anderen außer acht,

[245] o. S. 281. [246] o. S. 283. [247] o. ibid. [248] o. S. 282. [249] o. ibid.

so ist Schl. noch radikaler, insoferne als er die Bildung des Gefühls in allen seinen drei Vorlesungen fast vollkommen übergeht. Für die vorliegende Vergleichung sind lediglich zwei negative Stellen von Wichtigkeit, in denen eine Übereinstimmung hinsichtlich der eben genannten Ansicht des Mangels an Gefühlen im Kindes- und Knabenalter sich zeigt. In der einen heißt es: „Man sieht täglich, welchen Schaden es tut, wenn man der Jugend zu zeitig das rein sittliche und das absolut religiöse Gefühl aufdrängt",[250] während die andere lautet, daß man den Kindern zu früh rechtliche Gefühle beilegt und daß die Kinder, wenn sie darauf eingehen, sich mit einem leeren Schein begnügen, der die Entwicklung des richtigen Prozesses hindert.[251] Es wäre auch denkbar, daß diese letztgenannte Stelle eine Polemik gegen R.s Episode mit dem Gärtner im Knabenalter Emils darstellt, welche Episode wir oben als singulären Abfall von dem Prinzip der Negativität ansprachen.

17. Religiöse Bildung

In der Frage der religiösen Bildung ist Schl. von R. abhängig vor allem in der Auffassung des Religiösen. R. war der erste, der die Religion auf dem Gefühl basierte, und Schl.s ganze Theologie ist nur ein Weiterspinnen dieses Gedankens, dem er die Formulierung gab, Religion sei das Gefühl der Abhängigkeit des Individuums vom Universellen. Weiterhin stimmen beide überein in der Ansicht, daß das Religiöse angeboren sei.[252] wobei sie sich beide gleich stark dagegen wenden, daß Religion und religiöser Kultus als zusammengehörig betrachtet werden. Was nun die erziehliche Behandlung des religiösen Moments betrifft, so schiebt R. diese möglichst weit hinaus mit dem Hinweis, daß Emil in seinem fünfzehnten Jahre noch nicht weiß, daß er eine Seele hat, und daß es in seinem achtzehnten noch zu früh dazu ist; denn wenn er diese religiösen Kenntnisse früh gewinnt, läuft er Gefahr, sie nie zu wissen. Schl. geht nun nicht so weit und meint, wenn man das Verstehen als Maßstab nehmen wollte, so bliebe in der Kirche niemand wie die Spekulativen, und man dürfte angesichts der an sich meist irrationalen Natur des Religiösen in die Gefahr kommen, niemals damit anfangen zu können, da diese religiösen Stoffe doch den meisten Menschen zeitlebens unverständlich und unbegreiflich bleiben.[253] Trotz dieser Ablehnung von R.s extremem Standpunkt ist Schl. mit ihm doch eins in der Auffassung, daß das Religiöse den Kindern nicht zu früh dargeboten werden dürfe. Versuche man die

[250] o. Schl. S. 203; für R. cf. o. S. 111—114. [251] o. Schl. S. 200.
[252] o. R. S. 108—110, auch für das Folgende; Schl. S. 207. [253] o. S. 207.

Kinder früh fromm zu machen, so gibt es nur leeren Schein,[254] denn, heißt die Begründung an anderer Stelle, Voraussetzung der Religion ist Kenntnis der Welt, die die Kinder nicht haben.[255] Hauptsächlich in der ersten Periode ist das Kind damit beschäftigt, soviel als möglich durch die Sinne aufzunehmen, weshalb das Übersinnliche zurücktreten muß.[256] Wenn Schl. nun trotzdem das Religiöse in die Pädagogik aufnimmt, so geschieht dies deswegen, weil das Religiöse in der Familie und in der Gesellschaft als ein „konstantes Lebenselement" vorhanden ist und er schickt ausdrücklich diesem Zugeständnisse voraus, daß er für die religiöse Frage keinen Raum hätte in seiner Pädagogik, da das Religiöse für Kinder noch nichts ist, wenn seine Theorie sich aus sich selbst entwickeln würde.[257] Aber trotz der Zugeständnisse lehnt er doch für die Schule Andachtsübungen und religiösen Unterricht ab, da er der Ansicht ist, daß diese beiden eine Aufgabe der Kirche sind.[258]

18. Weibliche Erziehung

In der Frage der weiblichen Bildung kann man eine gewisse Übereinstimmung der Pädagogen darin finden, daß sie beide die Erziehung des Mädchens in die Familie verlegen. R. duldet keine anderen Erzieher als die Natur, Vater und Mutter, sowie später den Verlobten Sophiens, während Schl. die Mädchenschulen gelten läßt, sie aber nur für eine Sache der Not erklärt und verlangt, daß die Mädchen sobald als möglich wieder in die Familie zurückkehren, wohin eigentlich ihre ganze Erziehung verlegt gehörte.[259] Man mag diese Übereinstimmung als Trivialität bezeichnen, sie ist es aber doch nicht so sehr, als es auf den ersten Blick scheinen möchte. Denn von Schl., dem Kosmopoliten und Vorkämpfer der freien Geselligkeit, der sein Leben selbst meist in der Gesellschaft feingebildeter und schöngeistiger Frauen — wie Henriette Herz, Charlotte von Kathen, Dorothea Schlegel und anderen — zubrachte, überrascht die strikte Verweisung der Frau in die Familie und ins Hauswesen einigermaßen. Ob R.sche Einwirkungen ihn zu dieser Ansicht bestimmten, kann natürlich heute nicht mehr entschieden werden. Es wäre auch möglich, daß Platons Ansichten ihm vorschwebten.

19. Einzelne Entlehnungen

Es seien hier in aller Kürze noch einige Übereinstimmungen angeführt, die sich oben in die systematische Vergleichung nicht ein-

[254] o. S. 200. [255] o. S. 273. [256] o. S. 255. [257] o. S. 273. [258] o. S. 295. [259] cf. o. R. S. 134—141; Schl. S. 202, 253, 275.

gliedern ließen. Schon die Abteilung der Erziehung durch Aneignen der Sprache, durch Eintritt des Zahnwechsels sowie des Berufs weisen auf R. zurück,[260] ganz besonders aber die Ausführungen Schl.s über die allmähliche Emanzipation der Kinder sowie über das Ende der Erziehung, denen zufolge die Emanzipation allmählich geschieht, wobei die Berufswahl als vorbereitender und die Gattenwahl als definitiver Endpunkt der Erziehung anzusehen sind.[261] Weiterhin berühren sich beide in der Betonung der universellen Tendenz der Erziehung. Von R. hörten wir schon, daß die tiefste Veranlassung seines „Emil" die war, die Menschheit zu verbessern. Schl. spricht etwas Ähnliches aus, wenn er die Theorie der Erziehung betrachtet als das Prinzip, „wovon die Realisierung aller sittlichen Vervollkommnung ausgehen muß".[262] Aber er will diese Verbesserung des Menschengeschlechtes nicht auf einmal — wie R. — zuwege bringen, sondern die Erziehung hat nach seiner Ansicht anzuknüpfen an das Bestehende, hat dabei aber doch dem natürlichen, sicher fortschreitenden Entwicklungsgange zu entsprechen.[263] Durch dieses Anknüpfen Sch.s an das Gegebene bekommen auch seine pädagogischen Ausführungen eine auf den ersten Schein viel gemäßigtere Form, als es ihnen eigentlich ihrem Gehalte nach zukommt. Auch in Beziehung auf den Kosmopolitismus, der R. vorschwebte, stimmt Schl. mit diesem überein und verlangt von der Regierung, daß sie den Einfluß des freien geselligen Lebens, das sich die Entwicklung des sogenannten Kosmopolitismus zum Ziele setzt, nicht hemme.[264] An R.s „Contrat social" erinnert der Satz Schl.s: „Trotz der Erziehung für den Staat kann die Willkür des Einzelnen auch hier eintreten, da er ja auswandern kann."[265] Ein weiterer Berührungspunkt, der aber m. A. n. schon in der Persönlichkeit eines jeden Einzelnen lag, ist darin zu sehen, daß beide gleich stark für Freiheit in jedem Gebiete schwärmen. Man erinnere sich für Schl. nur an das bei den „Monologen" Gesagte[266] und stelle dies neben R.s Satz im „Contrat social": „Seiner Freiheit entsagen, heißt der Menschheit entsagen und auf deren Rechte und Pflichten Verzicht tun."[267] Eine Forderung R.s ist es auch, die Schl. wiederholt, wenn er verlangt, daß der Zögling der zweiten Periode in gewissem Grade „alle verschiedenen Verhältnisse kenne, in die der Einzelne eingehen kann", und zwar muß dieses Kennen der Berufsarten in gewisser Hinsicht vollständig sein.[268] Gegen R. wendet sich Schl. hauptsächlich, wenn er über die Isolierung spricht,[269] oder wenn er eine allgemeine Religion, eine von aller Nationalität losgelöste Sitte,

[260] o. Schl. S. 256, 259. [261] o. Schl. S. 188, 212. [262] o. S. 235, auch 213. [263] o. S. 251. [264] o. S. 250. [265] o. S. 212. [266] o. S. 162—168. [267] o. S. 4. [268] o. S. 255. [269] o. S. 199, 230, 242.

eine allgemeine Sprache, einen allgemeinen Staat für Chimären erklärt und verlangt, daß die Erziehung nicht nach solchen erziehen dürfte,[270] von welchen Chimären R. allerdings nur die erste — allgemeine Religion — und die letzte — allgemeinen Staat — und auch diese nicht eindeutig vertritt.

20. Schlußwort

Wenn wir nun nach dieser Vergleichung der beiden Erziehungssysteme und ihrer Grundlagen fragen, wo die Schl.sche Fortbildung der R.schen Gedanken am stärksten hervortritt, so finden wir, daß Schl. die sozialpädagogischen Ansätze, die sich zweifelsohne schon in starkem Maße grundlegend bei R. finden, als erster zu einem wirklichen sozialpädagogischen System zusammenfaßte. Während R. in seinem Hauptwerke, dem „Emil", sich hauptsächlich mit einer sozialen Zielstellung begnügt, in den Mitteln und Wegen der Erziehung aber nicht immer sozial ist, — was allerdings zum großen Teil auf den ideologischen Charakter des ganzen Werkes sowie auf seine eigenartigen anthropologischen Voraussetzungen[1] zurückzuführen ist, während er im tiefsten Grunde doch auch für soziale Erziehungsmittel ist, wie bei Besprechung des Enzyklopädieartikels: „De l'économie politique" sowie der „Considerations sur le gouvernement de Pologne" oben gezeigt wurde, führt Schl. — um es mit einem Worte zu sagen — die soziale Fassung des Erziehungsgedankens als erster prinzipiell und systematisch durch. In diesem Punkte geht also Schl. über R. hinaus.

Aber auch da, wo er nicht über ihn hinausgeht, gewinnen die R.schen Gedanken im System Schl.s. Denn einerseits beschränkt er die oftmals starken Übertreibungen R.s, indem er den Grundgedanken als gut und durchführbar beibehält, ihn aber modifiziert, daß auch in der praktischen Erziehungsarbeit etwas damit angefangen werden kann, während er auf der anderen Seite R.sche Entdeckungen vertieft, so besonders seine Spontaneitätslehre, die pädagogische Straftheorie und ähnliches. Festgehalten muß aber werden, daß die R.schen Gedanken dadurch meist nicht an Schärfe und Konsequenz verlieren, sondern daß sie fast immer in dem straffen Gewande Schl.scher Systematik prinzipiell ebenso extrem — allerdings niemals übertrieben und wirklichkeitsfremd wie bei R. — aber vielfach noch konsequenter als bei R. formuliert sind.

[270] o. S. 198, 213. [1] cf. o. S. 313 u. 314.

Im Humanismus drang Schl. mit seinen Ideen nicht durch, sondern er wurde erst wieder lebendig in Dilthey. In der Folgezeit nahm der Schl.sche Einfluß auf die pädagogische Theorie immer mehr zu, besonders bei einem großen Teil unserer heutigen führenden Sozialpädagogen wie bei Bergemann, A. Fischer, Kerschensteiner, Natorp, Ziegler u.a., so daß zu hoffen ist, daß Schl., der ja sonderbarerweise trotz der Tiefe seiner Erziehungsgedanken von vielen Pädagogen heute noch immer ignoriert wird, endlich der Platz in der Reihe der pädagogischen Systematiker eingeräumt wird, der ihm gebührt.

LEBENSLAUF

Ich, Anton Strobel, bin geboren am 9. Juli 1900 zu Neu-Ulm als Sohn des derzeitigen Regierungsobersekretärs Michael Strobel in Augsburg. Nach Besuch der Volksschule trat ich im Jahre 1910 in das humanistische Gymnasium St. Stephan in Augsburg ein, das ich im Jahre 1919 in einem Kriegskurse absolvierte. Was meine akademischen Studien betrifft, so studierte ich 2 Semester an der philosophisch-theologischen Hochschule in Dillingen, vom 15. Oktober 1920 bis Ende Winterhalbjahr 1923/24 an der Ludwig-Maximilians-Universität in München. Hier besuchte ich Vorlesungen bei folgenden HH. Dozenten:
in der Pädagogik: bei Herrn Professor Dr. Alois Fischer, Herrn Geheimrat Dr. Kerschensteiner, Herrn Geheimrat Dr. Rehm;
in der Philosophie: bei Herrn Professor Dr. Erich Becher, Herrn Geheimrat Dr. Baeumker, Herrn Professor Dr. Gallinger, Herrn Professor Dr. Pauli, Herrn Professor Dr. Pfänder, Herrn Professor Dr. Schnitzer, Herrn Privatdozenten Dr. Huber;
in der deutschen Literaturgeschichte: bei Herrn Geheimrat Dr. Muncker und Herrn Professor Dr. Strich.

Bei den HH. Professoren Dr. Erich Becher, Dr. Alois Fischer und Geheimrat Dr. Muncker nahm ich auch an zahlreichen Übungen und Seminarien teil.

Meine Dissertation entstand unter Leitung von Herrn Professor Dr. Alois Fischer, dem ich auch an dieser Stelle meinen ergebensten Dank für die Förderung meiner Studien auszusprechen mir gestatte.

Im Jahre 1918, Frühjahr und Sommer 1919 sowie Vorfrühjahr 1920 stand ich unter den Waffen. Im Herbste 1924 legte ich mein Staatsexamen für den öffentlichen Schuldienst bei der Regierung von Schwaben und Neuburg ab.